

---

**Deutsch als Chance:**

**Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von**  
**Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge**

**Dissertationsschrift**  
**zur Erlangung des akademischen Grades**  
**„Doctor philosophiae“ (Dr. phil.)**

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von:

Paul Voerkel (M.A., M.Ed.)  
geboren am 28.07.1980 in Leipzig

Jena, 2017

---

---

**Gutachter:**

Prof. Dr. Hermann Funk  
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Prof. Dr. Karen Pupp Spinassé  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre)

**Promotionskommission:**

Sen.-Prof. Dr. Jörg Nagler (Vorsitz)  
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Prof. Dr. Hermann Funk  
(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Prof. Dr. Paulo Soethe  
(Universidade Federal do Paraná, Curitiba)

**Tag der Disputation:**

02. November 2017

---

Não há saber mais ou saber menos:  
Há saberes diferentes.

*Es gibt kein mehr oder weniger an Wissen:  
Wissen ist verschiedenartig.*

(Paulo Freire, 1921–1997)

## Zur Einführung

Diese Publikation ist das Ergebnis des Promotionsprojekts, das ich zwischen 2013 und 2017 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickeln konnte. Die Dissertationsschrift wurde im Juni 2017 von der Philosophischen Fakultät der FSU Jena angenommen und im November desselben Jahres verteidigt. Die in den Gutachten und der Verteidigung getroffenen Anmerkungen der Betreuer wurden in die vorliegende Variante aufgenommen, die damit eine leicht veränderte und ergänzte Fassung der Dissertation darstellt.

### Zusammenfassung

Auch Jahrzehnte nach der Etablierung als Fachdisziplin Deutsch als Fremdsprache ist wenig über die Qualifikation und den Verbleib von DaF-Absolventen. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie am Beispiel Brasiliens die Ausbildung, die Qualifikation und den Verbleib von Absolventen der im Land angebotenen Deutschstudiengänge untersucht. Die empirische Grundlage dafür bilden einerseits eine Absolventenbefragung ( $n = 306$ ), die mittels eines umfangreichen Online-Fragebogens durchgeführt wurde, und andererseits leitfadengestützte Experteninterviews ( $n = 56$ ) mit Hochschuldozenten und weiteren an der Deutschlehrausbildung beteiligten Akteuren. Der dabei genutzte *Mixed-Methods*-Ansatz, in dem quantitative und qualitative Ansätze der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation zusammengeführt werden, ermöglicht eine profunde Betrachtung der brasilianischen Germanistik- und Deutschstudiengänge aus unterschiedlichen Perspektiven.

Ziel der Arbeit ist es auf der einen Seite, empirisch belegbare Daten zu Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge vorzulegen, die bisher weder in Brasilien noch in Deutschland verfügbar sind, und damit relevante Informationen zur Ausrichtung der Studiengänge und für eine sinnvolle Kooperation in Bildungsfragen zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern liefern zu können. Auf der anderen Seite soll durch die in der Arbeit dargestellten Forschungsmethoden und Themenbereiche die Diskussion im Fach auf beiden Seiten des Atlantiks sowohl in forschungsmethodischer als auch inhaltlicher Hinsicht angeregt werden.



## Resumo

O estabelecimento de cursos de graduação em Letras Alemão aconteceu há várias décadas, tanto no Brasil quanto na Alemanha. Mesmo assim sabemos pouco sobre a qualificação e a inserção profissional dos graduados destes cursos. Frente a esta lacuna, o presente trabalho pretende pesquisar e sintetizar dados sobre a formação, a qualificação e o desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil. A base empírica desta pesquisa é constituída pelo levantamento de dados realizado através de um questionário online respondido por 306 graduados, bem como por meio de entrevistas realizadas com 56 docentes universitários e outros especialistas na área de formação de professores de alemão. A metodologia empregada na análise das informações coletadas – cuja abordagem mista combina elementos quantitativos e qualitativos no levantamento, na análise e na interpretação dos dados – possibilita investigações aprofundadas dos cursos em Letras Alemão sob diferentes perspectivas, com enfoque à realidade dos professores de alemão no país.

O objetivo deste trabalho se situa, por um lado, na apresentação de dados empíricos sobre a formação, a qualificação e o desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil (informações que até agora não estão disponíveis nem na Alemanha, nem no Brasil), para que se constitua o perfil destes cursos de graduação, facilitando, assim, a comunicação profunda sobre educação entre os dois países. Por outro lado, o uso de métodos específicos de pesquisa pretende abrir o campo para uma discussões proativas sobre os cursos de “Alemão como língua estrangeira” (ALE) a respeito dos formatos, conteúdos e das temáticas de pesquisa nos dois lados do Atlântico, privilegiando a formação docente.

## Anmerkungen zur Arbeit

Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf formelle Aspekte und grundlegende Gestaltungsmerkmale dieser Dissertationsschrift. Sie dienen dazu, den Leseprozess zu unterstützen und damit das Verständnis für die Inhalte und Form der Arbeit zu erleichtern.

- Die vorliegende Dissertationsschrift ist in zwei Wissenschaftskulturen entstanden, der deutschen und der brasilianischen. Diese ergänzen sich einerseits in Methodik und Schwerpunktsetzung, widersprechen sich andererseits auch in bestimmten Punkten (sowohl inhaltlicher als formeller Art). In der vorliegenden Arbeit finden sich Elemente aus beiden Traditionen.
- Im Text werden geschlechtsneutrale Formulierungen dort verwendet, wo dies sinnvoll umgesetzt werden kann. Wenn eine Ausdifferenzierung die Lesbarkeit oder den Stil der Arbeit beeinträchtigen würde, wird auf die in der deutschen Sprache übliche Form des generischen Maskulinums zurückgegriffen. Die Verwendung männlicher Personenbezeichnungen schließt Frauen selbstverständlich mit ein und ist in keinem Fall ein Zeichen mangelnder Anerkennung oder fehlenden Respekts.
- Bei Abkürzungen handelt es sich überwiegend um allgemein gebräuchliche Formen. Für die weniger geläufigen, brasilianischen oder fachspezifischen Abkürzungen wurde ein thematisch unterteiltes Abkürzungsverzeichnis erstellt, das sich am Anfang der Arbeit vor dem Inhaltsverzeichnis findet.
- Das Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit in die Bereiche „Aufsätze und Monografien“, „Sammelbände“, „Handbücher und Lexika“ sowie „Offizielle Texte und Internetquellen“ unterteilt. Die Zitierweise orientiert sich dabei an dem Stil, der im Fach Deutsch als Fremdsprache verbreitet ist.
- Alle zitierten Internetseiten wurden zwischen Dezember 2016 und Dezember 2017 abgerufen. Da in diesem Zeitraum keine wesentlichen Änderungen zu erwarten waren und die Angabe der einzelnen Daten deswegen keinen Mehrwert darstellt, wurde – unter Rücksprache mit den Betreuern – darauf verzichtet, das Datum des Abrufs einzeln zu kennzeichnen.
- Die Arbeit folgt einer Empfehlung aus den Bildungswissenschaften, im Rahmen internationaler Forschungsvorhaben bildungspolitische und strukturelle Fachbegriffe in der Ausgangssprache zu belassen, um sie anschließend zu paraphrasieren bzw. auf Deutsch zu erklären (vgl. Hörner 2010: 9). Auch bei den Zitaten wird in dieser Weise vorgegangen: Im Falle von Textausschnitten, die nicht auf Deutsch sind, findet sich im Fließtext der originale Wortlaut; in der Fußnote steht aus Gründen der Vergleichbarkeit die selbst erstellte deutsche Version,

die mit der Abkürzung „Übersetzung des Verfassers“ (Ü. d. V.) gekennzeichnet ist. Bei diesen Übertragungen handelt es sich nicht notwendigerweise um wortwörtliche bzw. literarische Übersetzungen, vielmehr ist das Ziel die Wiedergabe der Hauptinformationen.

- Im Verlauf der Arbeit wird an verschiedenen Stellen auf andere Abschnitte verwiesen, in denen angesprochene Themen vertieft oder bestimmte Aspekte aus einer anderen Perspektive betrachtet werden. Zur Orientierung wurde die Benennung einheitlich gestaltet: Der Verweis auf ein „Kapitel“ bezieht sich auf eines der acht Hauptkapitel (bspw. „Kapitel 3“). Mit „Teilkapitel“ ist der nachfolgende Themenkomplex gemeint („3.1“, „3.2“, „3.3“ usw.), während „Unterkapitel“ die kleinste Kapitelunterteilung bezeichnet („3.1.1“, „3.1.2“, „3.1.3“ usw.).
- Die Verweise auf bestimmte Textabschnitte erfolgen in der Regel durch die Angabe des entsprechenden Unterkapitels, da dieses eine thematische Einheit darstellt und kompakt genug gehalten ist, um das Auffinden der Verweise zu ermöglichen.
- Dem Hauptteil der Arbeit ist ein zweiter Band beigegeben, in dem sich die Transkripte der Experteninterviews sowie die Curricula der Studiengänge finden, die beide Grundlage der Analyse sind.

## Danksagung

Ein Promotionsprojekt kann nur mit der umfassenden Unterstützung von verschiedenen Seiten gelingen. Meinen aufrichtigen Dank aussprechen möchte ich deswegen:

- Den „Doktoreltern“: meinem „Doktorvater“, Univ.-Prof. Dr. Hermann Funk, für die moralische, praktische und akademische Unterstützung sowie die Annahme und Erstbetreuung der Arbeit, und meiner „Doktormutter“, Prof. Dr. Karen Pupp Spinassé, die mich auf verschiedene Weise dazu angeregt hat, immer wieder über den eigenen Tellerrand zu schauen.
- Herrn Prof. Dr. Paulo Soethe für seine Beteiligung an der Promotionskommission, seine hilfreichen Kommentare vor und nach der Erarbeitung der Arbeit sowie seine akademische und freundschaftliche Begleitung seit mehr als einem Jahrzehnt.
- Den Mitdoktoranden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (insbesondere im Kolloquium von Prof. Funk), die mich auf vielfältige Weise unterstützt und auf dem Weg Mut gegeben haben. Auch den Promovenden am Herder-Institut gehört mein Dank für ihre Anregungen.
- Den Absolventinnen und Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge – denn ohne ihre aktive Beteiligung wäre diese Untersuchung nicht erfolgreich gewesen. Sie haben ebenso zum Entstehen der Arbeit beigetragen wie die Dozentinnen und Dozenten an den brasilianischen Hochschulen, die in beeindruckender Weise die Türen ihrer Büros, ihrer Wohnungen und ihrer Herzen geöffnet haben – Danke für das Vertrauen und die Unterstützung!
- Dem DAAD für das zweimonatige Forschungsstipendium, das die Recherche vor Ort ermöglicht hat, sowie für die finanziellen Zuschüsse zu mehreren Kongressen. Die Deutsche Nationalbibliothek, die Universitätsbibliothek Leipzig und das Iberoamerikanische Institut in Berlin halfen maßgeblich bei der Literaturrecherche. Der herzlichen Aufnahme in der „Pousada do Holandês“ verdanke ich die nötige Ruhe während der Schreibphase.
- Unersetzlich bei der Entstehung der Arbeit war zudem die Unterstützung meiner Familie: Meiner Eltern, meiner Kinder und insbesondere meiner Frau, die während des Forschungs- und Schreibprozesses alle Einschränkungen des Alltags mit Gelassenheit ertragen und mir damit immer wieder Kraft und Motivation gegeben hat. Ihr und den gemeinsamen Idealen widme ich diese Arbeit.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interesse an der deutschen Sprache.....	29
Abbildung 2: Verteilung der Deutschlerner in Brasilien (aus AA 2015: 29).....	52
Abbildung 3: Strukturmodell von Handlungskompetenz (aus Frey / Jung 2011: 31).....	65
Abbildung 4: Zentrale Variablen für Absolventenstudien (aus Schomburg 2001: 19) .....	73
Abbildung 5: "Hermeneutische Spirale" (nach Mayring 2016: 30) .....	87
Abbildung 6: Einordnung des Mixed-Methods-Ansatzes (aus Kuckartz 2014: 39) .....	92
Abbildung 7: Mixed-Methods-Design mit integrierten Phasen (aus Kuckartz 2014: 94).....	93
Abbildung 8: Arbeitsschritte der quantitativen Studie.....	102
Abbildung 9: Zeitpunkt und Anzahl des Abrufs der Fragebögen .....	108
Abbildung 10: Verteilung der TN der Verbleibstudie nach Großregion .....	111
Abbildung 11: Ablauf des problemzentrierten Interviews (nach Mayring 2016: 71) .....	122
Abbildung 12: Schritte für die Ausgestaltung der leitfadengestützten Experteninterviews.	122
Abbildung 13: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (aus Kuckartz 2016: 45).....	141
Abbildung 14: Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse .....	142
Abbildung 15: Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse .....	145
Abbildung 16: Kategoriendefinition (Hauptcodes der „qualitativen Inhaltsanalyse“).....	147
Abbildung 17: Alter der Studienteilnehmer (nach Altersgruppe).....	161
Abbildung 18: Interesse an der deutschen Sprache.....	173
Abbildung 19: Codes der freien Items des Fragebogens.....	183
Abbildung 20: Subcodes zu „Defiziten im Deutschstudium“ .....	184
Abbildung 21: Liste der Codes aus dem freien Item zum Fragebogen.....	185
Abbildung 22: Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse .....	188
Abbildung 23: Codes der Kategorie "Deutschstudium" .....	188
Abbildung 24: Codes der Kategorie Kompetenzen und Qualifikationen.....	189
Abbildung 25: Codes zur Kategorie "Arbeitsmöglichkeiten" .....	189
Abbildung 26: Codes zur Kategorie "Wissenschaft" .....	189
Abbildung 27: Codes der Kategorie "Arbeitsbedingungen" .....	190
Abbildung 28: Brasilianisches Bildungssystem – Überblick.....	195
Abbildung 29: Standorte von Deutschstudiengängen (Karte).....	225
Abbildung 30: Dauer des Studiums (Überblick).....	265
Abbildung 31: Praxis-Reflexions-Modell (aus Hallet 2006: 27).....	271
Abbildung 32: Liste der Codes aus dem freien Item zum Fragebogen.....	362

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Antworten der Absolventen zum Gebrauch des Deutschen .....	27
Tabelle 2: Überblick zu ausgewählten DaF-Absolventenstudien.....	101
Tabelle 3: Thematische Untergliederung des Fragebogens.....	104
Tabelle 4: Verweis auf Kompetenzkonzepte im Fragebogen .....	106
Tabelle 5: Kenntnis der Umfrage.....	109
Tabelle 6: Überblick über die Experteninterviews – Hochschullehrer .....	126
Tabelle 7: Überblick über die Experteninterviews – Lehrbeauftragte.....	127
Tabelle 8: Überblick externe Experten.....	128
Tabelle 9: Übersicht über die Interviewsituation.....	133
Tabelle 10: Begriffsdefinitionen innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse .....	143
Tabelle 11: Charakteristika und Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse.....	150
Tabelle 12: Geburtsort der Absolventen (Bundesstaat und Region).....	157
Tabelle 13: Gebrauch der deutschen Sprache am Geburtsort.....	157
Tabelle 14: Studienorte der Befragten (nach Bundesstaaten) .....	158
Tabelle 15: Wohnort der Absolventen.....	159
Tabelle 16: Angaben zum Geschlecht.....	159
Tabelle 17: Altersstruktur der befragten Absolventen.....	160
Tabelle 18: Vorkenntnisse der Studienanfänger in Deutsch.....	161
Tabelle 19: Vorkenntnisse der Studienanfänger (nach Sprachniveau).....	162
Tabelle 20: Sprachniveau am Ende des Studiums .....	162
Tabelle 21: Anzahl der Studienteilnehmer (nach Uni und Großregion) .....	163
Tabelle 22: Dauer des Studiums in Jahren.....	163
Tabelle 23: Art des Abschlusses (título).....	164
Tabelle 24: Art des Abschlusses (habilitação) .....	164
Tabelle 25: Außercurriculare Aktivitäten .....	165
Tabelle 26: Studienbegleitender Auslandsaufenthalt.....	165
Tabelle 27: Art der abgelegten Sprachprüfung .....	166
Tabelle 28: Art der zusätzlichen Qualifikation.....	167
Tabelle 29: Allgemeine Einschätzung der Deutschstudiengänge.....	169
Tabelle 30: Einschätzung der fachbezogenen Qualifikationen .....	169
Tabelle 31: Wunsch nach stärkerer Förderung nach Studienbereichen .....	170
Tabelle 32: Ergebnis der genannten Kompetenzen .....	171
Tabelle 33: Sprachlehrerfahrung der Absolventen .....	172

Tabelle 34: Zielpublikum der Fremdsprachenlehrer .....	172
Tabelle 35: Teilnehmer an Kongressen (mit Nennung der Kongresse).....	174
Tabelle 36: Teilnahm an Kongressen (nach Orten) .....	175
Tabelle 37: Berufliche Situation der Absolventen .....	176
Tabelle 38: Berufszweige der Absolventen (nach Häufigkeit).....	177
Tabelle 39: Angaben zur durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit .....	177
Tabelle 40: Einschätzung der Gründe für eine erfolgreiche Stellenwahl .....	177
Tabelle 41: Sektor der beruflichen Tätigkeit .....	178
Tabelle 42: Ausgeübte Tätigkeiten der Absolventen.....	179
Tabelle 43: Eingeschätzter Bedarf an Kompetenzen.....	180
Tabelle 44: Rolle des Sprachgebrauchs für die berufliche Tätigkeit .....	181
Tabelle 45: Angaben zum Einkommen.....	181
Tabelle 46: Einschätzung von Studium und Studiengang .....	182
Tabelle 47: Kenntnis der Studie (Absolventen) .....	183
Tabelle 48: Zuordnung der Aussagen zum Studiengangsprofil.....	187
Tabelle 49: Rankings und DAAD-Kooperation der Universitäten .....	214
Tabelle 50: Angaben zur Anzahl von Deutschstudiengängen in Brasilien .....	222
Tabelle 51: Brasilianische Hochschulen mit Deutschstudiengängen.....	224
Tabelle 52: Anzahl Deutschlehrkräfte (Hochschulen).....	236
Tabelle 53: Höchste Abschlüsse der Dozenten an den Deutschabteilungen .....	237
Tabelle 54: Verwendete Lehrwerke in den Deutschstudiengängen .....	241
Tabelle 55: Anzahl der Nennungen der brasilianischen Deutschlehrerverbände .....	245
Tabelle 56: Vergleich zwischen den Studiengängen Deutsch und Russisch.....	254
Tabelle 57: Vorkenntnisse der Studienanfänger auf Deutsch (generell) .....	259
Tabelle 58: Vorkenntnisse der Studienanfänger (nach Sprachniveau).....	260
Tabelle 59: Studentenzahlen der brasilianischen Deutschstudiengänge.....	263
Tabelle 60: Absolventenzahlen und Abschlüsse (Überblick).....	264
Tabelle 61: Dauer des Studiums.....	265
Tabelle 62: Studierendenzahlen (Intake und Abschlüsse) .....	266
Tabelle 63: Art des Abschlusses (título).....	276
Tabelle 64: Art des Abschlusses (habilitação) .....	277
Tabelle 65: Struktur der Deutschstudiengänge .....	279
Tabelle 66: Schwerpunkte des Deutschstudiums .....	281
Tabelle 67: Sprachniveau der Absolventen am Ende des Studiums .....	287
Tabelle 68: Art der abgelegten Sprachprüfung .....	288

Tabelle 69: Einschätzung der Fachbereiche durch die Dozenten.....	292
Tabelle 70: Bedeutung der Fachbereiche nach Großregion.....	293
Tabelle 71: Hintergrund des Auslandsaufenthalts im Studium .....	304
Tabelle 72: Allgemeine Einschätzung der Deutschstudiengänge.....	310
Tabelle 73: Einschätzung der fachlichen Vorbereitung durch das Studium.....	311
Tabelle 74: Angaben der Befragten zu gewünschten Schwerpunkten im Studium .....	312
Tabelle 75: Begründung der Auswahl der abgefragten Kompetenzen.....	314
Tabelle 76: Ergebnis der genannten Kompetenzen .....	315
Tabelle 77: Eingeschätzter Bedarf an Kompetenzen.....	318
Tabelle 78: Vergleich der Kompetenzen (Vermittlung vs. Bedarf).....	319
Tabelle 79: Einschätzung von Studium und Studiengang (Kontrollfrage) .....	321
Tabelle 80: Einschätzung der Gründe für eine erfolgreiche Stellenwahl .....	323
Tabelle 81: Anteil der Absolventen mit Zusatzqualifikation .....	328
Tabelle 82: Art der Zusatzqualifikation.....	329
Tabelle 83: Tätigkeit der IFPLA-Absolventen der letzten 10 Jahre (Quelle: IFPLA).....	332
Tabelle 84: Sektor der beruflichen Tätigkeit .....	334
Tabelle 85: Berufszweige der Absolventen (nach Häufigkeit).....	335
Tabelle 86: Rolle des Sprachgebrauchs für die berufliche Tätigkeit .....	336
Tabelle 87: Sprachlehrerfahrung der Absolventen.....	339
Tabelle 88: Zielpublikum der Fremdsprachenlehrer.....	340
Tabelle 89: Art des Arbeitsverhältnisses .....	341
Tabelle 90: Angaben zur Arbeitszeit .....	342
Tabelle 91: Angaben zum Einkommen.....	347
Tabelle 92: Art der Mobilität .....	354
Tabelle 93: Vergleich ausgewählter Kompetenzen (Vermittlung vs. Bedarf).....	369
Tabelle 94: Verzeichnis der genannten Universitäten.....	452
Tabelle 95: Abkürzung der brasilianischen Bundesstaaten .....	453



## Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis

Begriff	Erklärung
Alemão	Bezeichnung der deutschen Sprache, aber auch der Deutschsprecher
ABEG	<i>Associação Brasileira de Estudos Germanísticos</i> : Brasilianischer Germanistenverband (gegründet 2013)
APA-Rio	<i>Associação de Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro</i> : Deutschlehrerverband des Bundesstaates Rio de Janeiro
APPA	<i>Associação Paulista de Professores de Alemão</i> : Deutschlehrerverband des Bundesstaates São Paulo
ARPA	<i>Associação Riograndense de Professores de Alemão</i> : Deutschlehrerverband des Bundesstaates Rio Grande do Sul
Bacharelado	Grundständiger Studiengang (B.A.) mit wissenschaftlicher Ausrichtung
Bolsa Família	Sozialprogramm der brasilianischen Bundesregierung (in etwa: Sozialhilfe für Familien)
CAPES	<i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</i> : Brasilianische Forschungs- und Förderorganisation, dem MEC unterstellt, u. a. Kooperationspartner des DAAD
CEL, CELEM	<i>Centro de Línguas</i> : Fachsprachenzentrum (in der Regel an Hochschulen)
Ciclo Básico / Tronco Comum	Erstes, allgemeines Studienjahr (nur an wenigen brasilianischen Hochschulen, u. a. an der USP, geplant auch an der UFMG), durchgeführt als eine Art Propädeutikum bzw. <i>Studium Generale</i>
CNPq	<i>Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico</i> : Brasilianische Forschungs- und Förderorganisation, dem Forschungsministerium unterstellt, Kooperationspartner des DAAD
Colégio de Aplicação (CAP)	An einer Uni angesiedelte, allgemeinbildende Schule, an der z. T. Studierende den Unterricht durchführen
Colégio Estadual	Schule (in Trägerschaft des Bundesstaats)
Colégio Municipal	Schule (in Trägerschaft der Gemeinde)
Concurso	Ausschreibung für eine Arbeitsstelle im öffentlichen Dienst
Cursinho	(meist an privaten Institutionen angesiedelter) Vorbereitungskurs für eine Aufnahmeprüfung (meist für die Uni)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst

DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DLA, DLL	„Deutschlehrausbildung“, inzwischen abgelöst vom Programm „Deutsch Lehren Lernen“: Weiterbildungsmaterialien für DaF-Lehrende, entwickelt vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit mehreren Universitäten
Educação Básica	Pflichtschulzeit
Educação Fundamental I	Grundschule
Educação Fundamental II	Mittelstufe
ENEM	<i>Exame Nacional do Ensino Médio</i> : zentrale Schulabschlussprüfung, die zum anschließenden Hochschulstudium berechtigt (etwa: Abitur)
Ensino Médio	(schulische) Oberstufe, z. T. auch Abschluss der Oberstufe
Escola Superior	Hochschule; im historischen Kontext: Ausbildungsinstitut
Especialização	Aufbaustudium (i. d. R. einjährig)
Estado Novo	Zeit der autoritären Regierung unter Getúlio Vargas (1937–1945), mit umfassenden Folgen für die Aus- und Umgestaltung des Staates
Extensão	Außercurriculare Lehrangebote, z. T. mit Projektcharakter
FIES	<i>Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior</i> : Vom MEC verwaltete Behörde zur Studienfinanzierung
GIP	Germanistische Institutspartnerschaft (DAAD-gefördertes Programm zur Hoschulkooperation auf Institutsebene)
Graduação	Grundständiges Studium (BA-Niveau, umfasst in der Regel 4 bis 5 Jahre Präsenzstudium, unterschiedliche Profilbildung und Abschlüsse möglich)
Habilitação dupla	Hochschulabschluss mit zwei Studienfächern
Habilitação simples	Hochschulabschluss mit einem Studienfach
IBGE	<i>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</i> : Brasilianisches Statistikamt
IDEB	<i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</i> : Programm zur Leistungsmessung im Schulbereich
INEP	<i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</i> : Nationales Bildungsforschungsinstitut
Iniciação Científica	→ siehe: PIBIC
IPBA	<i>Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha</i> : Lehrerausbildungsinstitut in São Paulo (zwischen 1981 und Ende der 1990er Jahre)
IPOL	<i>Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística</i> : Forschungsinstitut zur Sprachenpolitik

LDB	<i>Lei de Diretrizes e Bases</i> : Bildungsrahmenplan
Letras	Universitätsabteilung (oft Fakultät) oder Studiengang (v. a. für Sprachen, z. T. auch für Geisteswissenschaften)
Libras	Brasilianische Gebärdensprache
Licenciatura	Grundständiges Lehramtsstudium (Dauer 4 bis 5 Jahre, i. d. R. für ein Fach), Lehrbefähigung für öffentliche Schulen
MAXQDA	Programm zur qualitativen Datenanalyse
MEC	<i>Ministério da Educação</i> : Bildungsministerium (auf Bundesebene) mit Sitz in Brasília
Mestrado	Masterstudiengang (in Brasilien mit Aufnahmeprüfung und Forschungskomponente)
Minha Casa Minha Vida	Staatliches Förderprogramm zum Häuserbau bzw. Immobilienerwerb
NVivo	Programm zur qualitativen Datenanalyse
PARFOR	<i>Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica</i> : Vom MEC finanziertes Weiterbildungsprogramm für Lehrer, u. a. mit Angeboten für ein berufsbegleitendes zweites Lehramtsstudium
PIBIC	<i>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica</i> : Von CNPq finanziertes Stipendienprogramm für studentische Hilfskräfte, verfügbar für Studierende der <i>graduação</i>
PIBID	<i>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência</i> : Vom MEC finanziertes Stipendienprogramm für studentische Hilfskräfte, die während der <i>graduação</i> erste Unterrichtserfahrung sammeln und dabei von erfahrenen Lehrern begleitet werden; eine Art „integriertes Kurzreferendariat“
PNAES	<i>Programa Nacional de Assistência Estudantil</i> : Förderprogramm (ähnlich dem BAföG)
PNE	<i>Plano Nacional de Educação</i> : Nationaler Bildungsplan
Pósgraduação	Postgraduierung (Studiengang oder allgemein Master- oder Promotionsprogramme)
PP / PPP	<i>Plano Pedagógico / Projeto Pedagógico / Projeto Plano Pedagógico</i> : Ausführliche Beschreibung des Kursprofils und des Lehrplans (verpflichtend für Studiengänge an brasilianischen Universitäten)
Prefeitura	wörtlich: „Rathaus“; daneben Synonym für die Verwaltung auf Gemeindeebene
PROUNI	<i>Programa Universidade para Todos</i> : Stipendienprogramm für Studierende aus benachteiligten Gruppen (z. B. Abgänger öffentlicher Schulen), seit 2005

PT	<i>Partido dos Trabalhadores</i> : Brasilianische Arbeiterpartei mit sozialdemokratischem Kurs, regierte Brasilien 2002 bis 2016
QDA	Qualitative Datenanalyse
Quilombolas	Ansiedlungen ehemaliger Sklaven; aktuell z. T. auch Bezeichnung für Afro-Brasilianer
REUNI	<i>Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais</i> : Umfassendes Investitionsprogramm zum Ausbau der Studienplätze und der akademischen Qualität (seit 2007)
SAEB	<i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</i> : Evaluierungssystem für den Schulbereich
Segunda Licenciatura	Öffentlich gefördertes Programm zum berufsbegleitenden Lehramtsstudium
SENAC	<i>Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial</i> : Öffentliches Ausbildungszentrum
SENAI	<i>Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial</i> : Öffentliches Ausbildungszentrum
SINAES	<i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior</i> : Öffentliches Evaluierungssystem für den Hochschulbereich
SSOAR	Programm zur qualitativen Datenanalyse
Tecnologia	Studiengang (v. a. im technischen Bereich), 2 bis 3 Jahre Dauer. Entspricht in Deutschland einer (technischen) Ausbildung
Titulação Dupla	BA und Licenciatura
UAB	<i>Universidade Aberta do Brasil</i> : Fernuniversität, v. a. zur Aus- und Weiterbildung in pädagogischen Fächern
UNIBRAL	Ko-finanziertes, bilaterales Stipendienprogramm (zwischen deutschen und brasilianischen Hochschulen), zugänglich bereits für Studierende der <i>graduação</i>
Universidade Estadual	Öffentliche Hochschule (getragen vom Bundesland)
Universidade Federal	Bundesuniversität (öffentliche Hochschule, finanziert aus Bundemitteln)
Universidade Municipal	Öffentliche Hochschule (in Trägerschaft der Gemeinde)
VEBOLAS-Studie	„Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolventen in Sachsen“: Verbleibstudie des „Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung“ in Leipzig (veröffentlicht 2015)
Vestibular	Aufnahmeprüfung an den Universitäten (an zahlreichen brasilianischen Hochschulen parallel zum Abitur noch üblich)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Zur Einführung .....</b>	<b>II</b>
Zusammenfassung.....	II
Resumo .....	III
Anmerkungen zur Arbeit.....	IV
Danksagung.....	VI
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis .....	VIII
Abkürzungs- und Begriffsverzeichnis .....	XI
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>XV</b>
<b>1    Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1    Entstehungskontext der Arbeit .....	1
1.2    Erkenntnisinteresse und Forschungslücken .....	5
1.3    Zielstellung und Erkenntnisgewinn .....	7
1.4    Forschungsfragen und Methodik .....	9
1.5    Prämissen und Grenzen .....	11
1.6    Aufbau der Arbeit.....	12
<b>2    Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>14</b>
2.1    Forschungskontext: Brasilien.....	15
2.1.1    Brasilien und die deutsche Präsenz.....	17
2.1.2    Deutsche Sprache und Kultur in Brasilien .....	20
2.1.3    Brasilianische Sprachenpolitik .....	30
2.1.4    Die deutsch-brasilianischen Beziehungen heute.....	33
2.1.5    Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik.....	35
2.2    Forschungsdisziplin: Deutsch als Fremdsprache.....	42
2.2.1    Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches Fach .....	42
2.2.2    Berufsfeld Deutsch als Fremdsprache .....	46
2.2.3    DaF aus internationaler Perspektive.....	47
2.2.4    Deutsch als Fremdsprache als Lerngegenstand .....	49
2.2.5    Deutsch als Fremdsprache in Brasilien .....	52
2.3    Forschungsgegenstand: Lehrpersonen und ihr Handeln.....	57
2.3.1    Curriculare Vorgaben und Umfeldbedingungen .....	57
2.3.2    Professionalisierung von Unterricht und Lehrerbildung .....	60
2.3.3    Kompetenzen und Kompetenzmodelle.....	64
2.3.4    Forschungen zu Lehrkräften .....	69
2.3.5    Lehrerbildung in Brasilien .....	76

<b>3</b>	<b>Zur empirischen Forschung: Methoden, Instrumente und Verfahren .....</b>	<b>81</b>
3.1	Grundlagen der wissenschaftlichen Praxis .....	81
3.1.1	Vorannahmen zur Studie.....	82
3.1.2	Forschungslinien, Erkenntnisgewinn und Theoriebildung .....	84
3.1.3	Triangulation und <i>Mixed-Methods</i> -Ansätze .....	89
3.1.4	Überlegungen zur Art und Auswahl der Methoden.....	94
3.1.5	Das Forschungsdesign.....	97
3.2	Die quantitative Studie: Online-Befragung.....	100
3.2.1	Zur quantitativen Studie – Grundlagen .....	100
3.2.2	Der Fragebogen: inhaltliche und formale Aspekte.....	102
3.2.3	Durchführung der Erhebung und Teilnahme .....	108
3.2.4	Die Stichprobe .....	110
3.2.5	Aufbereitung, Auswertung und Analyse der Daten .....	114
3.3	Die qualitative Studie: Experten-Interviews.....	118
3.3.1	Experteninterviews als Erhebungsmethode.....	118
3.3.2	Die Stichprobe .....	123
3.3.3	Vorbereitung und Durchführung der Interviews .....	129
3.3.4	Datenaufbereitung.....	136
3.3.5	Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse.....	140
3.3.6	Überlegungen zur qualitativen Studie.....	150
3.4	Weitere Formen der Datenerhebung.....	151
3.4.1	Literatur- und Informationsrecherche .....	151
3.4.2	Curriculumanalyse .....	152
3.4.3	Forschung im Feld .....	154
<b>4</b>	<b>Ergebnisse aus den Studien.....</b>	<b>156</b>
4.1	Ergebnisse aus der Verbleibstudie .....	156
4.1.1	Biografische Daten.....	156
4.1.2	Daten zum Deutschstudium.....	161
4.1.3	Einschätzung des Studiums .....	168
4.1.4	Erfahrung als Sprachlehrkraft.....	172
4.1.5	Berufliche Situation.....	175
4.1.6	Abschlussfragen.....	182
4.2	Ergebnisse aus den Experteninterviews.....	185
4.2.1	Schwerpunkte der Studiengänge .....	186
4.2.2	Codes und Subcodes der Experteninterviews.....	187
4.3	Weiterführende Fragen.....	190
<b>5</b>	<b>Deutschlehrerausbildung .....</b>	<b>193</b>
5.1	Bildung und Hochschule in Brasilien .....	193
5.1.1	Das brasilianische Bildungssystem.....	194
5.1.2	Gesetzliche Grundlagen .....	199
5.1.3	Strukturen, Stellung und Charakteristika der Universitäten.....	206
5.1.4	Förderprogramme im Hochschulbereich .....	215

5.2	Deutsch studieren in Brasilien.....	219
5.2.1	Zur Struktur der Deutschstudiengänge in Brasilien.....	220
5.2.2	Hochschulen mit Deutschstudiengängen .....	223
5.2.3	Beschreibung der einzelnen Studienstandorte .....	226
5.2.4	Ein Blick auf die Dozenten.....	236
5.3	Charakteristika der Deutschlehrausbildung.....	238
5.3.1	Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studiengänge .....	238
5.3.2	Lehrwerke und Materialien .....	240
5.3.3	Kooperation: Akteure und Partner im Deutschbereich .....	243
5.3.4	Selbstverständnis der Deutschstudiengänge.....	250
5.3.5	Deutsch als „Orchideenfach“? Ein Vergleich.....	253
5.4	Die Studierenden.....	255
5.4.1	Motive der Studienwahl.....	255
5.4.2	Eingangsvoraussetzungen .....	258
5.4.3	Profil der Studierenden.....	261
5.4.4	Studierenden- und Absolventenzahlen .....	262
5.4.5	Studiendauer und Abbrecherquote.....	264
<b>6</b>	<b>Qualifikation der Deutschlehrer in Brasilien .....</b>	<b>267</b>
6.1	Qualifikationsstandards und Curricula.....	268
6.1.1	Standards in der Lehrerbildung.....	268
6.1.2	Ein Blick auf die Curricula .....	275
6.1.3	Anteil der Fachbereiche im Curriculum.....	280
6.2	Inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge.....	284
6.2.1	Spracherwerb als Hauptziel.....	285
6.2.2	Die einzelnen Fachbereiche.....	291
6.2.3	Weitere thematische Bereiche der Deutschlehrausbildung.....	299
6.3	Einschätzung der Qualifikation durch die Absolventen.....	310
6.3.1	Allgemeine Einschätzung.....	310
6.3.2	Einschätzung der fachbezogenen Qualifikationen.....	311
6.3.3	Einschätzung der überfachlichen Qualifikationen .....	313
6.3.4	Bedarf an den jeweiligen Qualifikationen .....	316
6.3.5	Deutschstudium zwischen Anspruch und Wirklichkeit .....	320
6.4	Zum Wert der Qualifikation .....	322
6.4.1	Qualifikation als Kriterium der Berufswahl.....	322
6.4.2	Anforderungen an die Absolventen .....	323
6.4.3	Bedeutung von Weiterbildungsmöglichkeiten .....	324
<b>7</b>	<b>Wege und Verbleib von Absolventen der Deutschstudiengänge.....</b>	<b>331</b>
7.1	Arbeitsmöglichkeiten .....	331
7.1.1	Optionen der Berufswahl.....	332
7.1.2	Tatsächliche Tätigkeiten .....	333
7.1.3	Berufsfeld Deutsch in Brasilien.....	336

7.2	Deutschlehrer in Brasilien .....	338
7.2.1	Anzahl und Profil der Deutschlehrkräfte in Brasilien.....	338
7.2.2	Arbeit als Deutschlehrkraft in Brasilien .....	341
7.2.3	Finanzielle Aspekte .....	346
7.2.4	Bedarf und Nachfrage an Lehrkräften .....	351
7.2.5	Stichwort: Mobilität.....	353
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung, Konsequenzen, Ausblick .....</b>	<b>356</b>
8.1	Reflexion der empirischen Erhebungen.....	356
8.1.1	Gütekriterien .....	357
8.1.2	Wissenschafts- und Forschungsethik .....	359
8.1.3	Reflexion der verwendeten Methoden .....	361
8.2	Zentrale Ergebnisse der Studien .....	366
8.2.1	Zur Ausbildung in den brasilianischen Deutschstudiengängen ..	366
8.2.2	Zur Qualifikation der Absolventen .....	368
8.2.3	Zu beruflichen Perspektiven und Verbleib .....	370
8.2.4	Zur Bindung der Absolventen an das Fach Deutsch.....	371
8.3	Konsequenzen aus den Ergebnissen .....	372
8.3.1	Herausarbeiten gemeinsamer Interessen .....	373
8.3.2	Professionalisierung der Deutschlehrausbildung .....	378
8.3.3	Vorschläge für die Curricula zur Deutschlehrausbildung .....	381
8.4	Einschätzung und Ausblick .....	383
8.4.1	Deutsch als Chance.....	383
8.4.2	Perspektiven für Deutsch in Brasilien.....	385
8.4.3	Ausblick .....	388
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>389</b>
	Artikel, Aufsätze, Monografien .....	389
	Sammelbände .....	412
	Handbücher, Lexika, Nachschlagewerke .....	417
	Offizielle Dokumente und Internetquellen .....	418
	<b>Anhänge .....</b>	<b>421</b>
	Anhang 1: Online-Fragebogen (Original auf Portugiesisch).....	422
	Anhang 2: Online-Fragebogen (Übersetzung auf Deutsch).....	435
	Anhang 3: Interview-Leitfragen für die Hochschuldozenten .....	446
	Anhang 4: Interview-Leitfragen für die (externen) Experten .....	448
	Anhang 5: Dokument aus den Regierungskonsultationen .....	449
	Anhang 6: Liste der in der Arbeit erwähnten Universitäten .....	452
	Anhang 7: Liste der in der Arbeit erwähnten bras. Bundesstaaten .....	453
	<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>454</b>



# 1 Einleitung

Diese Einleitung dient dazu, neben der Motivation des Verfassers zur Bearbeitung des Dissertationsthemas die fachliche Relevanz des Forschungsvorhabens darzustellen. Dafür erfolgt zunächst eine Hinführung zum Forschungskontext, aus dem heraus die Forschungsfrage entwickelt und begründet wird. Dem schließen sich erste Einblicke in die Forschungsmethodik und deren Umsetzung in der Praxis an, wobei die Ziele der Arbeit, deren Aufbau und Struktur ebenso offen gelegt werden wie die Möglichkeiten und Grenzen des Projekts.

## 1.1 Entstehungskontext der Arbeit

Die Zeiten, in denen sowohl die Gesellschaft als auch die *Scientific Community* von einem festen, kanonischen, als etabliert geltenden Wissen ausgehen konnten, liegen hinter uns – wenn sie denn je existiert haben. Stattdessen ist die Gegenwart von Veränderungen, Umbrüchen und Unsicherheiten geprägt, in denen auch grundlegende Überzeugungen zur Disposition gestellt werden. Die Veränderungen umfassen dabei die verschiedensten Bereiche des menschlichen (Zusammen-)Lebens, von denen einige in den folgenden zehn Punkten angeführt werden.

Erstens: Wir sind Zeuge eines rasanten und umfassenden technologischen Fortschritts, der – insbesondere mithilfe der Digitalisierung und des Internets – die lange bestehenden Beschränkungen von Wissensspeicherung und räumlicher Entfernung relativiert. Wissensbestände werden umfassender, heterogener, öffentlich zugänglich und damit demokratischer, was von den Nutzern eine ganz neue Kompetenz im Umgang mit Informationen erfordert (vgl. Funk 2001a: 3; Hallet 2006: 9).

Zweitens: Damit verbunden ist der Anspruch an ein höheres Bildungsniveau und, in der Konsequenz, eine Stärkung der Idee der „Wissensgesellschaft“ (vgl. Hallet 2006: 7; Roggausch 2010: 3). Hintergrund ist die Überzeugung, dass der sinnvolle Umgang möglichst großer Teile der Gesellschaft mit Wissen ein wichtiger Garant für die positive (auch volkswirtschaftliche) Entwicklung ganzer Länder und Regionen ist. Dies erklärt zum Teil die Modernisierungsanstrengungen zahlreicher Entwicklungsländer, die sich nicht zuletzt in umfassenden Reformen des Bildungssystems niederschlagen (vgl. Roggausch 2010: 2).

Drittens: Mit einer höheren Relevanz von Wissen steigt gleichzeitig das Interesse an dessen effizienter, umfassender und sinnvoller Vermittlung. Die Professionalisierung von Bildung nimmt hier einen zentralen Platz ein. Damit rücken neben der Rolle der traditionellen Bildungsinstitutionen die Prozesse des Lehrens und Lernens allgemein stärker ins Bewusstsein von Politik, Medien und Gesellschaft – auch über den Lehrberuf hinaus (vgl. Hallet 2006: 7). Insbesondere die Bildungspolitik steht vor der anspruchsvollen Aufgabe, der fundierten Ausbildung aller Mitglieder der Gesellschaft auf den unterschiedlichen Niveaus ebenso viel Aufmerksamkeit zuzuwenden wie dem internationalen „Wettkampf um die besten Köpfe“.

Viertens: Folge der gestiegenen Mobilität und des erhöhten Wissensbedarfs ist – sowohl in Brasilien als auch weltweit – eine wachsende Nachfrage an Fremdsprachenkenntnissen und an deren Vermittlung (vgl. Peuschel 2015: 649):

Natürlich lernen Menschen schon seit Jahrhunderten oder gar Jahrtausenden Fremdsprachen, doch in den letzten hundert Jahren ist der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen so stark und schnell gestiegen wie nie zuvor. Im gleichen Maß wie Schulen und Universitäten immer mehr Menschen Sprachen beibringen, haben auch Diskussion und Forschung über das Lehren und Lernen von Sprachen zugenommen (Biechele / Padrós 2003: 14).

Fünftens: Die hohe Nachfrage an Fremdsprachen bleibt nicht ohne Folgen für die Lehrkräfte, die – wie in den letzten Jahren immer wieder betont wird<sup>1</sup> – den Lernprozess maßgeblich lenken und gestalten. Mit einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Lerner-schaft kommen auf die Lehrpersonen jedoch auch immer neue zu bewältigende Herausforderungen zu, wie die folgenden Zitate zeigen:

Mit der Entwicklung unserer Gesellschaft zu einem mehrsprachigen und multikulturellen Gemeinwesen [...] nimmt der Fremdsprachenbedarf zu, zugleich differenzieren sich die Aufgaben der Lehrenden (Krumm 1990: 113).

Im Zuge eines in unserer Gesellschaft stark anwachsenden und sich verändernden Fremdsprachenbedarfs wird die Forderung der individuellen Mehrsprachigkeit zu einer zentralen gesellschafts-, kultur- und bildungspolitischen Aufgabe der kommenden Jahre. Dazu braucht man qualifizierte Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer (Zydati 1996: These 1).

Sechstens: Die neuen Anforderungen für Fremdsprachenlehrkräfte betreffen auch das Fach Deutsch als Fremdsprache, das sich deswegen mit den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen und auf diese reagieren muss. Dies führt dazu, dass sich die Wissenschaftler ebenso wie die Öffentlichkeit damit beschäftigen, welche Rolle Fremdsprachenstudiengänge angesichts der neuen Herausforderungen einnehmen sollen.

---

<sup>1</sup> Verwiesen sei an dieser Stelle exemplarisch auf die (weltweit rezipierte) Hattie-Studie von 2009 oder den vielzitierten Satz: „Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!“ (Schart / Legutke 2012: 6).

Dabei geht es sowohl um den Bedarf an Deutschunterricht als auch um die Ausbildung von Lehrkräften, haben diese doch als zukünftige Multiplikatoren für deutsche Sprache und Kultur eine Schlüsselstellung inne (vgl. Krumm / Riemer 2010: 1342). Hier die richtigen Weichenstellungen zu ermöglichen, kann als Aufgabe sowohl für das Fach als auch für die Sprach(en)politik angesehen werden:

Zentrale Herausforderung der DaF-Förderung bleibt es, die deutlich gestiegene Nachfrage durch effiziente Qualifizierungs- und Fortbildungsprogramme für Deutschlehrer und den strukturellen Ausbau von Sprach- und Förderangeboten für Deutschlernende zu festigen (Auswärtiges Amt 2015: 29).

Siebtens: Die eingangs geschilderten Veränderungen sind kein regional beschränktes Phänomen, sondern lassen sich in unterschiedlichen Abstufungen und Ausprägungen weltweit beobachten. Als Beispiel sei an dieser Stelle auf die BRICS-Länder<sup>2</sup> verwiesen, die sich innerhalb kurzer Zeit von Entwicklungs- zu Schwellenländern gewandelt haben. Als wesentliches Charakteristikum des Wandels kann beobachtet werden, dass sich die Entwicklungen (seien sie wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, (bildungs-)politischer oder sonstiger Art) in anderen Weltregionen zum Teil deutlich schneller vollziehen als v. a. in Mitteleuropa.

Achtens: Die rasche Entwicklung in bestimmten Weltregionen kann ein Stück weit als „Thermometer“ für zahlreiche Phänomene gesehen werden, auf dem die Tendenzen für Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft etc. sichtbar werden. Insbesondere aus deutscher Perspektive kann also ein Blick über den (europäischen) Tellerrand durchaus sinnvoll sein.

Neuntens: Dass die angedeuteten Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen nicht immer linear und nur in eine Richtung verlaufen, zeigt deutlich das Beispiel Brasiliens. Beindruckendes Wachstum und tiefe Krise, die alle gesellschaftlichen Bereiche umfassen, liegen in dem Land dicht beisammen, wie der Blick auf die vergangenen fünf Jahre zeigt.

Zehntens: Genauso wie das Land ist auch das brasilianische Bildungssystem massiven Veränderungen unterworfen, wobei das Fach Deutsch keine Ausnahme bildet<sup>3</sup>. Eine umfassendere Wahrnehmung der Situation und der Entwicklungen auf beiden Seiten des Atlantiks kann zweifelsohne für Deutsch als Fremdsprache einen großen Gewinn darstellen, sowohl für die transnationale Zusammenarbeit als auch für die eigene Wahrnehmung und Ausrichtung.

---

<sup>2</sup> Abkürzung aus den Anfangsbuchstaben der Länder Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika, die in den 2000er-Jahren ein hohes Wirtschaftswachstum aufwiesen und deswegen beispielhaft für die Länder standen, denen eine große Entwicklung vorausgesagt wurde (vgl. u. a. Richter 2013: 171).

<sup>3</sup> Die angedeuteten Entwicklungen und Veränderungen im Bildungsbereich werden insbesondere in Unterkapitel 2.1.5 und Teilkapitel 5.1 behandelt.

Die hier angesprochenen Punkte, die ihrerseits bereits verschiedene Querverbindungen aufweisen, bilden den Hintergrund der Überlegungen zur vorliegenden Dissertationsschrift und sind für deren Einordnung und Verständnis hilfreich.

Die Idee für die ausführliche Beschäftigung mit der Deutschlehrerausbildung entstand sukzessive durch längere Studien- und Forschungsaufenthalte in Lateinamerika, insbesondere in Brasilien, wo ich Erfahrungen als Student, Lehrer und Dozent sammeln konnte und damit phasenweise auch Teil des Wissenschaftsbetriebes sein durfte. Dadurch lernte ich, dass die Auseinandersetzung mit dem Land sich nicht nur aus subjektiven Motiven heraus begründen lässt, sondern auch objektiv sinnvoll ist. Brasilien war in der neueren Geschichte das zweitwichtigste außereuropäische Land für die deutsche Auswanderung, und gleichzeitig stellt es heute eines der aktivsten Länder für die Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raumes dar<sup>4</sup>. Trotzdem sind Fragestellungen zu Deutsch als Fremdsprache in Brasilien bisher auf beiden Seiten des Atlantik nur unzureichend untersucht worden, wodurch nach wie vor ein umfassender Forschungsbedarf auszumachen ist (vgl. Pupp Spinassé 2005: 18f.).

Durch Praxiserfahrungen und Beobachtungen, aber auch aufgrund zahlreicher Gespräche vor Ort, stieß ich immer wieder auf eine sowohl subjektiv als auch objektiv wahrnehmbare Forschungslücke (vgl. Königs 2011: 121): Zunehmend mehr beschäftigte mich der Widerspruch, dass in Brasilien Deutschlehrer auch in Regionen ausgebildet werden, in denen für sie (zumindest im öffentlichen Bereich) kein Angebot für eine angemessene berufliche Tätigkeit besteht, aber andererseits immer wieder ein deutlicher Mangel an qualifizierten Deutschlehrern beklagt wird, sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich. Daraus entwickelte sich der Wunsch, der Frage nachzugehen, was mit den Studierenden der Deutschstudiengänge nach ihrem Abschluss geschieht, und welche beruflichen Perspektiven ihnen als Absolventen offen stehen.

Wie wichtig dafür grundlegende Studien sind, wurde mir bei Gesprächen mit brasilianischen Kollegen fortwährend bestätigt, die mich ihrerseits dazu motivierten, das Thema weiter zu verfolgen. Auch von den Experten und Alumni, die ich im Zuge der Datenerhebung befragen konnte, wurde häufig die Relevanz von Forschungen zur Deutschlehrerausbildung betont.

---

<sup>4</sup> Außerhalb Europas werden zwar für die USA, China, Mexiko, Japan und Korea mehr Hochschulen mit einem Deutschangebot genannt, bei den Institutionen zur Deutschlehrerausbildung belegt Brasilien allerdings wohl den zweiten Platz nach den USA (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 9–16). Russland und seine starke Germanistik zähle ich an dieser Stelle zu Europa.

## 1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungslücken

Das Phänomen, dass zahlreiche Absolventen von Lehramtsstudiengängen keiner ihrem Abschluss entsprechenden Tätigkeit nachgehen, sondern fachfremd arbeiten, ist nicht auf Brasilien beschränkt (vgl. u. a. Cacete Hanglei 2014: 1070). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts besteht in vielen Teilen der Welt ein Mangel an kompetenten, gut ausgebildeten Lehrkräften. Zwar gibt es zunehmend Bemühungen, dem Lehrermangel zu begegnen (beispielsweise mit Versuchen, die Arbeitsbedingungen an den Institutionen zu verbessern und der Lehrerausbildung eine größere Aufmerksamkeit zu schenken), trotzdem arbeiten längst nicht alle Absolventen dieser Studiengänge später als Lehrkräfte, und durch die weltweit steigenden Schüler- und Studentenzahlen wird der Lehrkräftemangel noch verstärkt. Ob es gelingt, diesen Trend umzukehren und die große Nachfrage an Bildung zu befriedigen, ist dabei insbesondere für die Schwellenländer eine Schlüsselfrage für die Entwicklung in den kommenden Jahrzehnten (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 27).

Gleichzeitig ist es wichtig, bei der beruflichen Qualifikation der Lehrkräfte die Ansprüche des Arbeitsmarkts nicht aus den Augen zu verlieren. Die erfolgreiche Aufnahme einer Arbeit und das damit verbundene Einkommen haben oftmals viel direktere Auswirkungen auf den Lebensstandard als in Deutschland, das über ein im weltweiten Vergleich umfassendes Sozialversicherungssystem verfügt. Überlegungen zur Relevanz, zum praktischen Nutzen und zur Berufsbefähigung des Studiums dürfen deswegen nicht ausgeklammert werden (vgl. Waibel 2012: 17f.).

Neben den finanziellen und berufsbezogenen Erklärungen zur Schwierigkeit, kompetenten Lehrernachwuchs zu rekrutieren, sollte die inhaltliche Komponente nicht vergessen werden, denn immer wieder zeigen O-Töne von Absolventen, dass das Studium als nicht ausreichend angesehen wird, um sich umfassend auf den Lehrerberuf vorzubereiten:

Acredito que não haja tantos professores de alemão porque não nos sentimos preparados a dar aula apenas com o que é ensinado na faculdade e muitos acabam desistindo da área<sup>5</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 77).

Dieses Zitat legt eine grundsätzliche Frage offen: Soll das Studium gezielt auf einen Beruf vorbereiten? Wieviel „Berufsbezug“ sollte also in den Curricula und Studienplänen enthalten sein? Dieser Frage nachgehend versuchte ich in einem ersten Schritt, Informationen zu

---

<sup>5</sup> Ü. d. V.: „Ich vermute, dass es nicht so viele Deutschlehrer gibt, weil wir uns nur durch das an den Unis Vermittelte nicht auf das Unterrichten vorbereitet fühlen, und [deswegen] viele diesen Bereich aufgeben.“

Ausbildung und Qualifikation von Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge zu finden, um möglicherweise auf empirische Erklärungen zurückgreifen zu können. Anstatt der erwarteten Antworten offenbarten sich jedoch vor allem Forschungslücken<sup>6</sup>:

- Sowohl in Deutsch als Fremdsprache (DaF) als auch in anderen Fachbereichen ist fast nichts darüber bekannt, in welchen Bereichen die Absolventen der Studiengänge anschließend arbeiten und welche ihrer im Studium erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen ihnen für ihre berufliche Tätigkeit tatsächlich nützen (vgl. Riemer 2008: 1, 14). Doch nur eine präzise Beschreibung von dem, was die Studenten nach Abschluss ihres Studiums tun, kann letztlich zeigen, ob die angebotenen Studieninhalte einerseits die Interessen und notwendigen Fertigkeiten der Absolventen abdecken und andererseits den Anforderungen im Berufsalltag genügen. Die Frage von Herbert Christ bringt es auf den Punkt: „Bringen wir unseren Absolventen das bei, was sie später brauchen? Darüber wissen wir auf allen Sektoren zu wenig“ (Christ 1990: 58).
- Verbleibs- und Absolventenstudien sind ebenso wie allgemeine systematische Evaluationen insbesondere für das Fach Deutsch als Fremdsprache lückenhaft und für viele Bereiche gar nicht verfügbar (vgl. Krumm 1997: 111).
- Selbst eine scheinbar einfache Frage wie die nach dem Berufsfeld für DaF-Absolventen – sowohl im engeren Sinne als Sprachlehrer als auch darüber hinaus – lässt sich kaum klar beantworten: „Nach wie vor können wir keine Antwort auf die Frage geben, wie der Anspruch auf Professionalität beibehalten werden kann, zugleich aber unsere Absolvierenden so breit qualifiziert werden, daß sie sich auch ganz andere Berufsfelder erschließen können“ (Krumm 1997: 112). Die hier ange deutete Diskussion um die Ausrichtung von Studiengängen (stärker zu Polyvalenz oder Berufsbezug) ist dabei nicht neu, aber immer wieder aktuell (vgl. Henrici 1997: 74). Allerdings sind zu einer genaueren Einschätzung wiederum weit mehr Daten und Forschungsergebnisse nötig, als aktuell verfügbar sind.

Die bisher nur exemplarisch aufgezeigten Forschungslücken machen deutlich, dass die Frage nach dem Verbleib der Absolventen sich nur mithilfe einer umfassenden Begleitforschung zur beruflichen Entwicklung beantworten lassen würde. Das Erkenntnisinteresse implizierte damit eine Beschreibung der Profile der Deutschstudiengänge in Brasilien und

---

<sup>6</sup> Ausführlicher werden der Forschungsstand und die Forschungsdesiderate in Kapitel 2 behandelt – an dieser Stelle deswegen nur ein erster Eindruck.

der dort vermittelten Qualifikationen. Grundannahme ist dabei (trotz der zweifellos gerechtfertigten Verweise auf die Multifaktorialität der Lehrerausbildung), dass die Kompetenzen und Qualifikationen der Absolventen zum großen Teil ein Ergebnis ihrer Hochschulausbildung sind (vgl. Krumm 2016a: 311; Surkamp 2016: 598ff.). Diese muss deswegen beschrieben werden, um die weitere berufliche Entwicklung der Alumni überhaupt einordnen zu können<sup>7</sup> (vgl. Waibel 2012: 11). Weil Daten zu Ausbildung und Qualifikation weitgehend fehlten, wurde zunehmend der Bedarf nach einer Grundlagenarbeit deutlich, die sowohl eine fundierte Material- und Literaturrecherche als auch die Generierung und Bearbeitung eigens zu erhebender empirischer Daten umfasste. Dies begründet auch die Entscheidung für die Forschungsfrage.

### 1.3 Zielstellung und Erkenntnisgewinn

Zur aktuellen Situation von Studiengängen und zum Verbleib oder den beruflichen Wegen der dort ausgebildeten Absolventen sind die in Deutschland verfügbaren Daten nur begrenzt belastbar (vgl. Eulenberger 2015a: 21f.). Das Fehlen von international angelegten, vergleichenden Studien stellt ein noch deutlicheres Desiderat dar: „Für eine allgemeinere, also nicht nur auf die ‘typisch deutsche’ Form bezogene, weiter gefasste Theorie des Lehrerberufs ist es von sehr großem Wert, international-vergleichend unterschiedliche Struktur- und Kulturbedingungen des Lehrerberufs zu analysieren“ (Terhart 2014: 436). Empirisch begründete Informationen und Studien zu Deutschstudiengängen in Brasilien bilden hier keine Ausnahme<sup>8</sup> (vgl. Chen 2014: 42), und so zielt der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit gleich auf mehrere Ebenen:

- Waren Deutsch als Fremd- und Zweitsprache um die Jahrtausendwende zum Teil Vorreiter in der Lehrerbildung (vgl. Surkamp 2016: 599), so kamen die Innovationen zuletzt meist von außen, sowohl aus der internationalen Fachdiskussion als auch aus der deutschen. Anhand der Arbeit werden Konzepte und Erkenntnisse in die Fachdiskussion zurückgeführt, indem bspw. Instrumente (wie etwa die in der Bildungsforschung häufig thematisierten „Schlüsselkompetenzen“) auf den konkreten DaF-Kontext bezogen werden.

---

<sup>7</sup> Eine genauere Definition und Verortung von „Qualifikationen“ und „Kompetenzen“ erfolgt in Teilkapitel 2.3, der Hochschulbildung insbesondere in Teilkapitel 5.1.

<sup>8</sup> Ich beziehe mich bei dieser Aussage auf die brasilianischen Deutschstudiengänge allgemein. Einzelne Universitäten stellen durchaus Material zur Verfügung, das aber in der Regel institutionenspezifisch ist und keinen Gesamtüberblick zulässt.

- Zusammenfassend werden die bestehenden brasilianischen Ausbildungsstudiengänge für Deutschlehrkräfte beschrieben und systematisiert<sup>9</sup>. Neben der allgemeinen Darstellung können durch eine Curriculumanalyse und die Auswertung der umfassenden, aus eigenen Erhebungen gewonnenen Daten auch Aussagen zur Ausrichtung der einzelnen Studiengänge sowie generell zur Umsetzung von Standards in der Deutschlehrausbildung getroffen werden. Mithilfe der dadurch erarbeiteten Systematisierung, welche die Perspektive eines außereuropäischen zielsprachenfernen Landes mit einbezieht, können die Akteure der Lehrerausbildung zukünftig bei fachlichen, strukturellen oder politischen Diskussionen auf umfassende Vergleichsdaten zurückgreifen, was im Bildungsbereich möglicherweise objektivere, transparentere und stärker fundierte Entscheidungen ermöglicht (vgl. Funk 2001a: 14f.).
- Daneben soll dem Mythos nachgegangen werden, dass Absolventen von Deutschstudiengängen in Brasilien kaum berufliche Perspektiven hätten<sup>10</sup>. Hierfür werden erstmalig für das ganze Land Daten zum Verbleib und zur Qualifikation von Absolventen aus den Deutschstudiengängen erhoben, die sowohl Rückschlüsse auf die Ausbildungssituation erlauben als auch einen Abgleich der Ausbildungsschwerpunkte mit den festgestellten Bedürfnissen und Bedarfen.
- Darüber hinaus ermöglichen die erhobenen Daten, das „Berufsfeld DaF“ im lokalen Kontext genauer zu umreißen – bisher ebenfalls ein klares Desiderat. Letztendlich sind Kenntnisse über das Berufsfeld jedoch eine Frage der Qualitätssicherung, denn erst durch die Erhebung valider Daten lassen sich Aussagen darüber treffen, ob das Ziel einer bestimmten Maßnahme – zum Beispiel eines Studiengangs – überhaupt erreicht wurde (vgl. Buchholt 2005: 527; Waibel 2014: 446). Hier setzt die vorliegende Arbeit an: Die Aussagen der Absolventen und Experten in Hinblick auf die Anwendung ihrer Kompetenzen führt zu einer empirisch unterlegten Beschreibung des „Berufsfelds Deutsch in Brasilien“, auf deren Basis wiederum curricula-relevante Entscheidungen für die Studiengänge getroffen werden können.

---

<sup>9</sup> Auch in umfassenden Publikationen wird die Deutschlehrausbildung nur angeschnitten. Dies ist der Fall bspw. bei der über 230 Seiten starken Dissertationsarbeit „Deutsch als Fremdsprache in Brasilien“ (vgl. Pupp Spinassé 2005: 135ff.), die dem Thema gerade einmal zweieinhalb Seiten widmet, oder bei der Monografie von Fröschle (2006) mit einer knappen Seite.

<sup>10</sup> Ich beziehe mich hier u. a. auf das Zitat (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 75): „Em relação à Língua Alemã, existe o mito de língua difícil de se aprender e a falta de perspectivas para os estudantes.” – Ü. d. V.: „In Hinblick auf die deutsche Sprache besteht der Mythos von der Schwierigkeit, die Sprache zu erlernen, und vom Fehlen der [beruflichen] Perspektiven für die Studierenden.“



- Schließlich werden für die Planung, Umsetzung und Auswertung der Datenerhebungen aktuelle Methoden und Instrumente der Verbleibforschung genutzt, transparent gemacht und damit exemplarisch für das Fach DaF geöffnet.

Die hohe Relevanz der hier beschriebenen Zielstellungen ergibt sich dadurch, dass die Studiengänge an den Universitäten, die letztendlich über die Ausbildung und die Profile der zukünftigen Multiplikatoren für deutsche Sprache und Kultur entscheiden, sich nur dann sinnvoll weiterentwickeln und auf die aktuellen Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Studierenden eingehen können, wenn die notwendigen Informationen zu dem Thema vorliegen.

Aus diesem Grund ist es notwendig, der (Weiter-)Entwicklung von DaF-Curricula in verschiedenen germanistischen Institutionen Lateinamerikas empirische Untersuchungen vorzuschalten, um so abzusichern, dass die sprachlerncurricularen Entscheidungen einer spezifischen Institution deren fachspezifischen Anforderungen auch entsprechen (Peuschel 2014: 34).

## 1.4 Forschungsfragen und Methodik

Die bisher aufgezeigten Rahmenbedingungen und Ziele des Dissertationsprojekts führten zur Ausarbeitung der der Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage. Diese umfasst drei Teile: „Mit welcher Schwerpunktsetzung bereiten die Deutschstudiengänge ihre Studierenden auf den Lehrerberuf vor, welche Qualifikationen erreichen die Absolventen dadurch, und welche beruflichen Tätigkeiten nehmen sie nach Ende des Studiums wahr?“.

Hintergrund dieser Fragestellung ist die Beobachtung, dass die Deutschstudiengänge in Brasilien zwar ähnlichen Zielen folgen, dabei aber in Form und Inhalt durchaus unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Hier setzt die Forschungsfrage an, indem sie sich durch die systematische Erhebung, Analyse und Darstellung verschiedener Daten mit der Deutschlehrrerausbildung auseinandersetzt und somit die Grundlage für weitere Fragestellungen schafft. Dies ermöglicht es, die Qualifikationen und die beruflichen Tätigkeiten aus der Perspektive der Absolventen zu analysieren und im Gesamtzusammenhang zu interpretieren.

Daraus ergibt sich das der Arbeit zugrunde liegende methodische Vorgehen, das (im Sinne von Christ 1992: 57) die hermeneutische und die empirische Herangehensweise kombiniert<sup>11</sup>. Der hermeneutische Ansatz umfasst dabei die Aufarbeitung von Fachtexten und die Beschreibung der regionalen Bildungssituation aus der Perspektive mehrerer Fachbereiche.

---

<sup>11</sup> Die verschiedenen Herangehensweisen bei der Wissensgenerierung werden ausführlicher in Teilkapitel 3.1 beschrieben.

Dies erscheint notwendig, da bei einer Verbleibstudie auch die professionellen, individuellen und sozio-politischen Rahmenbedingungen beachtet werden sollten, um zu validen Ergebnissen zu gelangen (vgl. Fröhlich / Gellert 1996: 9; Schomburg 2001: 20). Grundlage des empirischen Teils ist die Beschreibung von Planung, Durchführung und Ergebnissen einer multimethodischen Querschnittsstudie zu Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge, die sowohl eine quantitativ orientierte Online-Befragung als auch qualitativ orientierte Experteninterviews umfasst (vgl. Waibel 2012: 18).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden aufgrund der vorausgehenden Überlegungen die folgenden methodischen Zugänge gewählt<sup>12</sup>:

- Ausarbeitung von Daten, die das Profil der Ausbildung an allen 17 Universitäten beschreiben, die in Brasilien einen Lehramtsstudiengang Deutsch anbieten. Grundlage der Betrachtung sind dabei Erkenntnisse aus der Lehrerbildung, über die in der internationalen Forschung inzwischen weitgehend Konsens besteht. Methoden der Erhebung sind sowohl eine intensive Literaturrecherche als auch eine Curriculum-Analyse.
- Planung, Durchführung, Auswertung und Darstellung einer Absolventenbefragung auf Basis eines Online-Fragebogens (n = 306), die relevante Daten zum Verbleib, zur beruflichen Tätigkeit und zur Qualifikation von Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge erhebt. Hierbei werden neue Verfahren der Verbleibforschung genutzt und reflektiert, wie bspw. Social Media und professionelle Netzwerke.
- Planung, Durchführung, Auswertung und Darstellung von leitfadengestützten Experteninterviews (n = 56), die – über die Verbleibstudie hinaus – weitere Rückschlüsse auf die Ausbildung, die Qualifikation und den Verbleib der Absolventen erlauben. Grundlage hierfür sind aktuelle Verfahren der computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) und Mayring (2016).
- Triangulation der Ergebnisse aus Online-Befragung, Experteninterviews, Curriculumanalyse und Literaturrecherche anhand der inhaltsbezogenen Themenkomplexe „Ausbildung“, „Qualifikation“ und „Verbleib“.

Die Arbeit ist damit eine multimethodische, quantitativ-qualitative Querschnittsstudie, die den wissenschaftlichen Stand zu Ausgestaltung und Impact der brasilianischen Deutschstudiengänge mit einer Momentaufnahme von Meinungen involvierter Akteure ergänzt.

---

<sup>12</sup> Die Theoriebildung, die Forschungsmethoden und die einzelnen Teile der Datenerhebung werden in Kapitel 3 ausführlich behandelt.

## 1.5 Prämissen und Grenzen

Mit der beschriebenen Zielstellung soll die Arbeit dazu beitragen, Entwicklungen der Deutschlehrerausbildung sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Brasilien darzustellen und den gemeinsamen Austausch über die Entwicklungen im Fach anzuregen. Gleichzeitig ist klar, dass sowohl bei der Beantwortung der Fragestellung als auch bei der Diskussion von Veränderungsmöglichkeiten klare Grenzen bestehen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht überwunden werden können. Exemplarisch stehen dafür folgende Punkte:

- Die Diskussionen in den Bildungswissenschaften werden häufig auf theoretischer Ebene geführt und sind deswegen nur in Teilen auf die Lehrpraxis des Faches Deutsch als Fremdsprache anwendbar.
- Entwicklungen im Bildungsbereich sind – wie das Lernen an sich – stets multifaktoriell. Zwar werden in der Arbeit verschiedene Aspekte aufgegriffen, die sich auf die Deutschlehrerausbildung in Brasilien auswirken, jedoch sind die Folgen für die Situation des Deutschen in Brasilien nicht immer klar voneinander abgrenzbar.
- Trotz der erreichten großen Abdeckung an der Grundgesamtheit ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse aus den Studien möglicherweise zu hinterfragen.
- Die Verbleibstudie beschreibt einen Ist-Zustand und spiegelt deswegen kaum wider, dass der ganze Bereich der Fremdsprachenvermittlung (s)einer eigenen Dynamik unterliegt. Aus diesem Grund sind Prognosen auch nur in begrenztem Maße möglich.
- Empfehlungen zur Aus- und Umgestaltung der Deutschlehrerausbildung werden – auch wenn sie gut begründet sind – nicht automatisch umgesetzt, denn dies ist nicht mehr Forschungsarbeit, sondern Bildungspolitik.
- Zuletzt gilt, dass es kaum möglich ist, alle relevanten Aspekte des Themas in der wünschenswerten Breite und Tiefe zu behandeln. Viele Ideen, die ursprünglich in die Arbeit integriert werden sollten, fanden letztendlich keine Berücksichtigung (vgl. Flick 2013: 46). Diese Einschränkung ist der Tatsache geschuldet, dass es sich bei der vorliegenden Dissertationsschrift um ein individuelles Forschungsprojekt in einem begrenzten zeitlichen Rahmen und ohne weitere materielle oder institutionelle Unterstützung handelt. Für Versäumnisse in der Rezeption relevanter Forschungsergebnisse ist selbstverständlich allein der Verfasser verantwortlich.

## 1.6 Aufbau der Arbeit

Wie mit der Forschungsfrage deutlich geworden ist, liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf dem Verbleib von Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge. Die isolierte Behandlung dieser Frage ermöglicht jedoch keine sinnvolle Einordnung und Systematisierung. So ist es für die schlüssige Interpretation des Verbleibs notwendig, die Qualifikation der Alumni mit zu berücksichtigen, und das wiederum geht nur auf Basis einer umfassenden Beschreibung der Ausbildungssituation. Damit wurde die Arbeit letztendlich im Sinne der Rückwärtsplanung entwickelt, die die einzelnen Schritte vom Ziel her denkt (vgl. Ende / Grotjahn / Kleppin / Mohr 2013: 112f.):

- Das **erste Kapitel** gibt einen einleitenden Überblick über die Zielsetzungen und die Fragestellung.
- Im **zweiten Kapitel** werden der Forschungsstand und die sich daraus ergebenden theoretischen Bezüge präsentiert. In drei Teilkapiteln geht es um den Forschungskontext „Brasilien“ (insbesondere in Hinblick auf die Beziehungen zum deutschsprachigen Raum, die sich daraus ergebenden Einflüsse und für den Themenbereich relevante, aktuelle Entwicklungen im Land), um die Forschungsdisziplin „Deutsch als Fremdsprache“ (welche den inhaltlichen und theoretischen Rahmen der Arbeit bildet) und um die „Forschung zur Lehrerbildung“ (u. a. unter Einbezug und Definition der Begriffe „Ausbildung“, „Qualifikation“ und „Verbleib“).
- Das **dritte Kapitel** befasst sich mit den Methoden und Instrumenten der empirischen Untersuchung. Zunächst werden die Grundlagen für den Erkenntnisgewinn und das Forschungsdesign vorgestellt, um darauf aufbauend detailliert auf die beiden – quantitativ bzw. qualitativ angelegten – empirischen Studien einzugehen. Die Beschreibung von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung nimmt im Sinne der Transparenz einen wichtigen Raum ein, damit (neben der Darstellung der weiteren genutzten Verfahren) die am Ende des Kapitels situierte kritische Reflexion der empirischen Datenerhebung für den Leser nachvollziehbar wird.
- Das **vierte Kapitel** knüpft unmittelbar an die Darstellung der empirischen Erhebungen an, indem es – geordnet nach den zugrunde liegenden Themenblöcken – die Antworten der befragten Absolventen und Experten in komprimierter Form darstellt. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für die folgenden Themenkapitel.

- Das **fünfte Kapitel** geht auf das brasilianische Bildungssystem ein und stellt dar, wo und wie das Deutschstudium stattfindet. Im Mittelpunkt stehen dabei die 17 Universitäten, die unter ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeldbedingungen des Landes die angehenden Germanisten und Deutschlehrer ausbilden. Neben den Charakteristika der Deutschlehrrerausbildung wird die Situation der Studierenden gesondert betrachtet.
- **Kapitel sechs** befasst sich mit der Frage der Qualifikation der Absolventen. Den ersten Teil bilden Überlegungen zu Qualifikationsstandards und Curricula, die Aussagen über die Ausrichtung der Studiengänge ermöglichen. Schwerpunkt des Kapitels sind zudem die Einschätzungen der Experten und der Absolventen, der zunächst direkt Involvierten im Bildungsprozess und ihre jeweils subjektive Sicht auf die Qualifikationen, die mit den erhobenen Daten verknüpft wird.
- Das **siebte Kapitel** bezieht sich auf den Verbleib der Absolventen und geht sowohl allgemein auf die Arbeitsmöglichkeiten als auch auf die konkrete Situation von Deutschlehrkräften im Land ein. Bei der Beschreibung spielen u. a. die Arbeitsbedingungen und die finanziellen Entwicklungsmöglichkeiten eine Rolle. Auch hier werden die Ergebnisse der Datenerhebungen mit weiteren Informationen ergänzt, so dass sich ein „Berufsbild für Deutsch als Fremdsprache in Brasilien“ zusammenfügt.
- Das abschließende **achte Kapitel** beginnt mit einer Reflexion der empirischen Erhebungen. Es folgt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse zu den Themenbereichen „Ausbildung“, „Qualifikation“ und „Verbleib“, aus der sich mögliche Konsequenzen für die Ausrichtung und inhaltliche Schwerpunktsetzung der brasilianischen Deutschstudiengänge ergeben. Ein Ausblick auf die Perspektiven des Deutschen in Brasilien rundet die Arbeit ab.

## 2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden Gegenstandsbereich, Kontext und Forschungsstand der vorliegenden Dissertationsarbeit anhand dreier Themenfelder beschrieben.

- Das erste Teilkapitel geht auf den „Forschungskontext Brasilien“ ein. Dabei spielen sowohl für die Arbeit relevante historische Aspekte eine Rolle, als auch aktuelle Tendenzen, Stichworte zu den deutsch-brasilianischen Beziehungen, zur deutschen Sprache im Land und speziell zu Deutsch als Fremdsprache. Damit wird das Umfeld der Studie sowie der Zielgruppe abgesteckt.
- Das zweite Teilkapitel widmet sich der Forschungsdisziplin, die den Rahmen der Arbeit bildet. Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird als Lerninhalt und wissenschaftliches Fach definiert, um im Weiteren die Entwicklungen und Schwerpunkte der Disziplin darzustellen. Dies erlaubt einen Vergleich zur Stellung von Deutsch außerhalb der deutschsprachigen Länder, sowohl in Hinblick auf weltweite Tendenzen als auch spezifisch für die Situation in Brasilien.
- Im dritten Teilkapitel stehen die Lehrpersonen im Mittelpunkt und werden vor allem aus der Perspektive der Bildungswissenschaften betrachtet. Dabei geht es um die Umfeldbedingungen, unter denen Lehrkräfte arbeiten, um die Ausrichtung von Lehrerbildung und Unterricht, um Lehrerpersönlichkeiten sowie um die Relevanz und die Beschreibung von „Kompetenzen“. Durch die Auseinandersetzung mit diesen Themen wird die Basis zur Beschäftigung mit der Situation der Deutschlehrkräfte in Brasilien geschaffen.

Das Kapitel zu den theoretischen Grundlagen der Arbeit verfolgt damit sowohl das Ziel, die empirischen Erhebungen im nachfolgenden dritten Kapitel passend einzuordnen, als auch in den thematischen Kapiteln zu Ausbildung, Qualifikation und Verbleib der Absolventen an den aktuellen Forschungsstand anknüpfen zu können.

## 2.1 Forschungskontext: Brasilien

Brasilien ist mit etwa 8,5 Millionen Quadratkilometern Fläche und reichlich 200 Millionen Einwohnern das fünftgrößte Land der Erde. Das immense Territorium – etwa doppelt so groß wie die gesamte EU – und die Vielseitigkeit der Landschaft wurden in den letzten 500 Jahren wesentlich durch Migrationsbewegungen geprägt, die aufgrund von Sklavenhandel, europäischer und asiatischer Einwanderung sowohl von außen erfolgte, als auch für das Innere des Landes gilt (vgl. u. a. Damke 1997: 6; Kaufmann 2003: 29; Fröschle 2006: 4).

Historisch lässt sich die Entwicklung Brasiliens als politischer Raum – stark vereinfacht – in die mehr als 300 Jahre währende Kolonialzeit unter portugiesischer Verwaltung (1500–1822), das Kaiserreich (1822–1889) und die Zeit der Republik (seit 1889) unterteilen. Die Form der Besiedelung von den Küsten her<sup>13</sup> (vgl. Eisenschmid 2014: 45) und die politische Schwerpunktsetzung hat dafür gesorgt, dass sich das Land im Wesentlichen über drei Großregionen definiert: Erstens die kulturell reichen, aber wirtschaftlich vernachlässigten Regionen des Nordens, Nordostens, des Zentrums und des Westens, zweitens die wirtschaftlich stärksten Bundesstaaten des Südostens mit den Metropolen São Paulo und Rio de Janeiro, und drittens der stark von der europäischen Immigration geprägte Süden (vgl. Pupp Spinassé 2005: 63 und 2014: 17; DAAD 2009: 26; Ammon 2015: 1038). Auf diese drei Großregionen wird an verschiedenen Stellen der Arbeit Bezug genommen, da sie auch in Hinblick auf Bildung deutliche Unterschiede aufweisen<sup>14</sup>.

Der europäische Blick auf Brasilien war über Jahrhunderte vor allem von allegorischen und exotischen Beschreibungen geprägt, die in der Wahrnehmung des Subkontinents bis heute eine Rolle spielen<sup>15</sup> (vgl. Frech / Grabendorff 2013: 16f.). Die Vorstellungen oszillieren

<sup>13</sup> Die Art der Besiedelung Brasiliens und ihre Auswirkungen auf die Nationenbildung sowie das „nationale Selbstverständnis“ werden vielfach unterschätzt – vgl. dazu Ziegler (1996: 23), Damke (1997: 18) oder Richter (2013: 171f.).

<sup>14</sup> Die hier beschriebenen drei Großregionen weichen von der in Brasilien üblichen Unterteilung des Landes in fünf statistische Regionen ab („Norte“, „Nordeste“, „Centro-Oeste“, „Sudeste“ und „Sul“). Genau wie diese stellen sie die Komplexität des Landes nur unzureichend dar, erlauben aber interessante Einblicke bei der Auswertung der empirischen Daten und helfen bei der Strukturierung bestimmter Tendenzen. Die vorliegende Arbeit greift deswegen auf die Idee von drei Großregionen zurück und benutzt dabei die Bezeichnungen NNO (Abkürzung für „Norden / Nordosten“ – im Zentrum und Westen des Landes findet sich keine Hochschule mit einem Deutschstudiengang), „Sudeste“ (Südosten) und „Sul“ (Süden).

<sup>15</sup> Aufschlussreich für die Wahrnehmung von Brasilien ist die Tatsache, dass das bis heute auflagenstärkste deutsche „Brasilienbuch“ die 1557 erstmals herausgegebene *Wahrhaftig Historia vnd beschreibung eyner Landschafft der Wilden, Nacketen, Grimmigen Menschenfresser Leuthen in der Newen welt America gelegen* von Hans Staden ist (vgl. Briesemeister 2010: 28).

dabei zwischen einer positiv konnotierten Faszination und einem negativ belegten Diskurs traditionell paternalistischer (und teilweise rassistischer Prägung), in dessen Folge die Brasilianer den Europäern gegenüber als „minderwertig“ wahrgenommen und dem Land eine eigene Geschichte und Identität abgesprochen wurden (vgl. Briesemeister 2010: 30–33, 39–45). Insbesondere aufgrund fehlender Informationen können die Vorurteile und die beschreibende Art der Wahrnehmung sich bis in die Gegenwart hinein hartnäckig halten.

„Brasilien ist heute im kulturellen Sinne noch ebenso eine terra incognita, wie sie es den Seefahrern im geografischen gewesen“, schreibt Stefan Zweig 1940 in der Einleitung seines Buches „Brasilien. Ein Land der Zukunft“. Und obwohl diese Aussage drei Generationen zurückliegt und die Welt durch die Globalisierung immer weiter zusammengerückt ist, nehmen auch heute noch viele Europäer Brasilien wahr als „irgendeine der südamerikanischen Republiken, die man nicht genau voneinander unterscheidet, mit heißem, ungesundem Klima, mit unruhigen politischen Verhältnissen und desolaten Finanzen, unordentlich verwaltet und nur in den Küstenstädten halbwegs zivilisiert [...]“ (Zweig 2014: 5).

Dieser Blick auf Brasilien stellt jedoch nur einen Bruchteil der Heterogenität und kulturellen Vielfalt des Landes dar. Aus diesem Grund widmet sich dieses Teilkapitel dem „Forschungskontext Brasilien“, um die „Gewordenheit“ des Landes besser zu verstehen und die Situation vor Ort richtig einordnen zu können<sup>16</sup> (vgl. Pupp Spinassé 2005: 63; Mayring 2016: 24). Dabei ist zu betonen, dass zwischen Deutschland und Brasilien ein besonderes Verhältnis besteht: Die brasilianische Immigration wurde v. a. im 19. Jahrhundert stark von deutschsprachigen Personen bestimmt, was das Land in einigen Aspekten stark geprägt hat und – regional unterschiedlich ausgeprägt – bis heute sichtbar ist.

Nicht zuletzt aufgrund der langen wechselseitigen Beziehungen ist das deutsch-brasilianische Verhältnis in den letzten Jahrzehnten aus verschiedenen Blickwinkeln heraus untersucht worden, z. B. aus historischer, politischer, linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive (vgl. Pupp Spinassé 2005: 59f.; Fröschle 2006: 91–95). Gleichzeitig fällt auf, dass Studien zum Lehren und Lernen der deutschen Sprache (insbesondere unter Berücksichtigung der Sprachenpolitik) in der wissenschaftlichen Diskussion kaum präsent sind und dieses Feld damit bisher ein Forschungsdesiderat darstellt (vgl. Pupp Spinassé 2005: 60). Eine Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Lernen und den

---

<sup>16</sup> Aus Platzgründen wird auf die überaus reichhaltige Kultur und Geschichte Brasiliens nur punktuell eingegangen. Weiterführende Informationen finden sich u. a. in Damke (1997: 5–14) und Pupp Spinassé (2005: 65–70).



zugrundeliegenden Strukturen ist dabei kaum von allgemeinen Fragen der Bildung und der gesellschaftlichen Entwicklung zu trennen, denn „[w]er über die Studiengänge nachdenkt, darf den gesellschaftlichen Zusammenhang, die machtgestützte und rechtliche Kodierung der institutionellen und politischen Verfasstheit nicht ausblenden“ (Roggasch 2010: 1).

Hier knüpft die Arbeit unter der Vorannahme an, dass die Kenntnis historischer, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Aspekte Brasiliens für das Verständnis des Bildungssystems, der Deutschstudiengänge und den Perspektiven der Absolventen unabdingbar ist. Das Teilkapitel geht deswegen auf die deutsche Präsenz in Brasilien ein, beschreibt den Einfluss der deutschen Sprache und Kultur im Land, und widmet sich den Auswirkungen der brasilianischen Sprachenpolitik ebenso wie den aktuellen Beziehungen zwischen beiden Staaten und einigen für das Verständnis der Arbeit relevanten Themen aus Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Das Teilkapitel bildet damit den Rahmen, in dem sich die spezifischen Fragen zur Deutschlehrerausbildung situieren, die in den nachfolgenden Themenkapiteln 5, 6 und 7 erörtert werden.

### 2.1.1 Brasilien und die deutsche Präsenz

Die Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien beginnen nicht erst mit der Gründung der Bundesrepublik, sondern lassen sich sehr viel eher verorten (vgl. z. B. Damke 1997: 11–14; Pupp Spinassé 2005: 66; Briesemeister 2010: 28). „Die starke Präsenz der deutschen Kultur im Kontinent durch Exil, Immigration und die Beziehungen von intellektuellen Kreisen zu Deutschland seit der frühen Geschichte des Subkontinents“ (Soethe 2014: 240) wird – neben der Erinnerung an einflussreiche historische Persönlichkeiten – u. a. durch eine große Menge deutschsprachigen Materials im Land deutlich und zeigt, wie groß der Beitrag der deutschstämmigen<sup>17</sup> Bevölkerung beim Aufbau Brasiliens war (vgl. Damke 1997: 14; Fröschle 2006: 68–72; Briesemeister 2010: 28–34; Soethe 2014: 240).

---

<sup>17</sup> Im Folgenden ist die Rede nicht von „deutscher“, sondern von „deutschsprachiger Immigration“ – erstens, weil vor der Gründung des Deutschen Reiches 1871 noch nicht von „deutsch“ im politischen Sinne gesprochen werden kann, und zweitens, weil bei der Registrierung im Zielland die Österreicher und Schweizer, teilweise aber auch Polen und Russen (soweit sie des Deutschen mächtig waren) als „Deutsche“ erfasst wurden (vgl. Ziegler 1996: 29; Damke 1997: 22; Pupp Spinassé 2005: 85; Fröschle 2006: 6; Uphoff 2011: 13; Hess-Lüttich 2014: 250). Aus diesem Grund wird der Begriff „deutsch“, wenn er im Folgenden verwendet wird, im Kontext vor 1871 bzw. 1945 auch nicht im politischen Sinne gebraucht, sondern ist tatsächlich vor allem sprachlich orientiert.

Diese Entwicklung kam nicht von ungefähr: Regent des 1822 unabhängig gewordenen Kaiserreichs Brasilien war bis 1831 Dom Pedro I., Gemahl der Erzherzogin Maria Leopoldine aus dem Hause Habsburg<sup>18</sup> (vgl. Damke 1997: 10, 13; Pupp Spinassé 2005: 66). Aufgrund dieser Konstellation sprach der Thronfolger, der spätere Kaiser Dom Pedro II. (Regierungszeit 1840–1889), fließend Deutsch, korrespondierte in dieser Sprache unter anderem mit Richard Wagner und Friedrich Nietzsche, hielt sich selbst mehrfach zu Kur- und Kulturaufenthalten in Deutschland auf und führte 1876 in Berlin sogar direkte Gespräche mit seinem „Amtskollegen“, dem deutschen Kaiser Wilhelm I. (vgl. Fröschle 2006: 47; Briesemeister 2010: 37; Medaglia 2010: 149). Wenig überraschend war ein Teil der Kulturschaffenden und der Elite am brasilianischen Hof auf verschiedene Weise eng mit Deutschland verbunden. Einwanderer aus den deutschsprachigen Ländern prägten das Bild Brasiliens seit Mitte des 19. Jahrhunderts somit maßgeblich – sowohl in kultureller als auch in gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Hinsicht (vgl. Fröschle 2006: 8, 18).

Das Jahr 1824 gilt mit der ersten erfolgreichen Ansiedlung einer größeren Gruppe von Einwanderern als Beginn der organisierten deutschsprachigen Migration nach Lateinamerika, so dass seit inzwischen fast 200 Jahren intensive Beziehungen zwischen beiden Regionen bestehen (vgl. u. a. Ziegler 1996: 25f., 34f.; Damke 1997: 11, 21f.; Pupp Spinassé 2005: 67f. und 2014: 21; Fröschle 2006: 11; Ammon 2014: 369; Hess-Lüttich 2014: 247; Altenhofen 2016: 111). Ziel der deutschen Immigranten war zunächst vor allem der Süden Brasiliens, insbesondere der ländliche Raum mit geschlossenen Ansiedlungen, in denen sich bald ein reges Vereins- und Schulwesen etablierte<sup>19</sup>.

Charakterisiert waren diese ersten planmäßigen Ansiedlungen im Süden Brasiliens durch ihre Anlage als „Kolonien“<sup>20</sup>: Siedlungen in homogenen, weitgehend isolierten Sprach-

---

<sup>18</sup> Die Erzherzogin (und spätere Kaiserin Brasiliens) Leopoldine (1797–1826) war die Urenkelin von Maria Theresia und damit Tochter des ersten Kaisers von Österreich, Franz I. (Regierungszeit 1804–1835). Die Anwerbung v. a. deutschsprachiger Einwanderer geht nicht zuletzt auf Leopoldine zurück (vgl. Fröschle 2006: 7).

<sup>19</sup> Der Einfluss des deutschen Vereins- und Schulwesens prägte den Süden Brasiliens bis heute nachhaltig. Aus diesem Grund wird das Thema im folgenden Unterkapitel ausführlicher behandelt.

<sup>20</sup> Bei der Bezeichnung „Kolonie“ handelt es sich nicht um ein imperialistisches Konzept, das das Abhängigkeitsverhältnis von „Überseekolonien“ zu ihren „Mutterländern“ beschreibt, sondern um eine administrative Verwaltungseinheit (mit einer affektiven Komponente), die sogar mittels eines brasilianischen Bundesgesetzes verortet werden kann (vgl. Pupp Spinassé 2005: 71). Weiteres zur Definition findet sich u. a. bei Altenhofen (1996: 62 und 2016: 106), Ziegler (1996: 29f.), Damke (1997: 30f.) und Pupp Spinassé (2005: 71–77). Der Ausdruck „Kolonie“ ist umstritten (vgl. Ammon 2014: 373) – allerdings findet sich der Terminus auch in der Selbstbeschreibung der Bewohner, so dass ich ihn – ebenso wie die Mehrheit der brasilianischen Wissenschaftler auch – für ein zusammenhängendes Siedlungsgebiet einer bestimmten Sprach- bzw. Volksgruppe verwende.

gemeinschaften im ländlichen Raum, die ihre Autonomie, je nach Standort, über mehrere Jahrzehnte auf eine Weise aufrecht erhielten, dass man z. T. von einem deutschen Unilingualismus ausgehen kann (vgl. Altenhofen 1996: 61). Deutlich ist aber auch, dass die Kolonien – insbesondere in der republikanischen Zeit ab 1889 – einem höheren Akkulturationsdruck ausgesetzt waren als bspw. die deutschen Ansiedlungen im Süden Chiles (vgl. Bernecker / Fischer 1991: 213; Ammon 2014: 369; Pupp Spinassé 2016: 82). Trotzdem ist die deutsche Präsenz vor allem im ländlichen Raum bis heute sichtbar, so bspw. in der Architektur, in bestimmten kulturellen Ausprägungen und insbesondere in der Sprache<sup>21</sup>.

Nicht alle Einwanderer aus dem deutschsprachigen Raum waren in der Landwirtschaft aktiv, sondern wählten andere Siedlungs- bzw. Arbeitsformen. Dies gilt in besonderem Maße für die „1848er“, die nach der gescheiterten Revolution aus Deutschland geflohen und deutlich stärker politisiert waren als die Auswanderergenerationen zuvor. Deutsche Immigranten finden sich entsprechend auch in Zusammenhang mit dem Kaffee-Boom rund um São Paulo oder als Kaufleute und Unternehmer (teilweise auch Ingenieure, Geisteswissenschaftler und Militärs) in den Städten, vor allem auch in der damaligen Hauptstadt Rio de Janeiro<sup>22</sup> (vgl. Avansi de Abreu 1989: 1; Pupp Spinassé 2005: 73, Fröschle 2006: 20, 46f.). Oft waren sie es, die den Überseehandel mit Europa organisierten, sich als Stadtbewohner deutlich schneller assimilierten als die Siedler auf dem Land – und gleichzeitig ein fundamentales Interesse an umfassender und qualitativ guter Bildung hatten<sup>23</sup> (vgl. Ammon 2015: 372).

Als Folge der deutschsprachigen Einwanderung ist heutzutage ein bedeutender Teil der brasilianischen Bevölkerung deutscher Abstammung: Es finden sich Angaben von bis zu fünf Millionen<sup>24</sup> (vgl. etwa Ziegler 1996: 23f.; Fröschle 2006: 5; Soethe 2010: 1624; Julius /

---

<sup>21</sup> Die kulturelle und sprachliche Präsenz des Deutschen wird deswegen im folgenden Unterkapitel genauer handelt.

<sup>22</sup> Ausführliche Darstellungen zur Geschichte der deutschen Einwanderung in Brasilien finden sich u. a. bei Bernecker / Fischer (1991), Altenhofen (1996 und 2016), Ziegler (1996), Damke (1997), Pupp Spinassé (2005 und 2016), Briesemeister (2010) und Eller-Wildfeuer (2016).

<sup>23</sup> Durch ihre Position und ihr Bildungsniveau kann man hier von einer „Elitenwanderung“ sprechen, die zwar durch die NS-Diktatur unterbrochen wurde, aber schon in den 1950er Jahren wieder an Fahrt aufnahm, als sich Firmen aus der BRD auf der Suche nach Absatzmärkten und Investitionsmöglichkeiten stark in der Region engagierten und zunehmend wieder Deutsche – z. T. auch temporär – nach Brasilien zogen (vgl. Avansi de Abreu 1989: 1; Wernet 1989: 5; Bernecker / Fischer 1991: 207f.; Pupp Spinassé 2005: 73).

<sup>24</sup> Zwar liegen die genannten Zahlen deutlich unter den Angaben für die USA (dort bezeichneten sich 1983 noch knapp 29% der Gesamtbevölkerung als „deutschstämmig“, vgl. Ludanyi 2015: 277), dennoch war Brasilien das zweitwichtigste Aufnahmeland für die Überseedutschen (vgl. Damke 1997: 12; ähnlich Pupp Spinassé 2005: 15, 68).

Luckscheiter 2013: 198; Hess-Lüttich 2014: 248). Auch wenn heute nur noch ein kleiner Anteil dieser Leute das Deutsche als Erstsprache nutzt, ist die Frage des Sprachgebrauchs ein relevantes Thema für die Germanistik in Brasilien und wird deswegen im folgenden Unterkapitel genauer behandelt.

### 2.1.2 Deutsche Sprache und Kultur in Brasilien

In ganz Lateinamerika kann man auf Spuren deutscher Einwanderung stoßen, doch sind sie in Brasilien deutlicher sichtbar als anderswo, insbesondere in den beiden südlichsten Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina (vgl. Schulte 2000: 76; Ammon 2015: 369). Hier finden sich bis heute Sprachinseln<sup>25</sup>, in denen Dialektvarietäten des Deutschen verwendet werden und die Traditionen aus der alten Heimat eine Rolle spielen (vgl. Ziegler 1996: 35; Damke 1997: 65; Pupp Spinassé 2005: 15f. und 2016: 82; Gil de Andrade 2010: 127f.; Ammon 2015: 370ff.). Diese Tatsache führt zu der Frage, wie es zum Erhalt der Mehrsprachigkeit in diesen Gebieten kam und welche Tendenzen im Sprachgebrauch sich aktuell und für die kommenden Jahre verzeichnen lassen<sup>26</sup>.

Die zunächst weitgehend isolierte Lage der Kolonien im 19. Jahrhundert hatte zur Folge, dass die Menschen anfangs zwar beinahe ausschließlich ihre Herkunftssprache benutzten, infolge der Erschließung des Landes aber sukzessive einen aktiven Sprachkontakt praktizierten. Diese Kontaktsprachensituation – sowohl zum Portugiesischen (als offizieller Amtssprache) als auch zu anderen Varietäten allochthoner Sprachen – beeinflusste die Sprachentwicklung stark<sup>27</sup> (vgl. Altenhofen 1996: 61; Pupp Spinassé 2005: 77). Zwar wurde in einigen Siedlungen und Kontexten das „Hochdeutsche“<sup>28</sup> verwendet, die Mehrheit der Sprecher nutzte allerdings eine der verschiedenen Mundarten<sup>29</sup>, die sich im Laufe der

<sup>25</sup> Die Bezeichnung „Sprachinsel“ verwende ich unter Rückgriff auf Damke (1997: 57–62). Dass der Begriff nicht unproblematisch ist und inzwischen weiter diskutiert wird (vgl. etwa Eller-Wildfeuer 2016: 52) ist mir bewusst, soll aber an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

<sup>26</sup> Die Struktur des Unterkapitels folgt im Wesentlichen dem Vorschlag von Uphoff (2011: 14) nach einer Aufteilung der Situation des Deutschen in Brasilien in die Zeiträume a) vor dem *Estado Novo*, b) nach 1945 und c) in den letzten zwei Jahrzehnten.

<sup>27</sup> Auf wie unterschiedliche Weise sich das Verhältnis zwischen Portugiesisch, Standarddeutsch und den Varietäten herausgebildet hat, und welche Konsequenzen diese Konstellationen für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache haben, beschreibt Pupp Spinassé in ihrem Artikel von 2011 ausführlich.

<sup>28</sup> „Hochdeutsch“ steht an dieser Stelle für eine sprachliche Standardvarietät des Deutschen und ist nicht als linguistische Kategorie gedacht.

<sup>29</sup> Die Begriffe „Mundart“, „Dialekt“ und „Varietät“ werden im Folgenden – im Rückgriff auf Ziegler (1996: 45) und Damke (1997: 44) – synonym gebraucht. Diese Verallgemeinerung erscheint insofern zulässig, als es in der vorliegenden Arbeit nicht um die linguistischen Besonderheiten der Sprache geht.

Jahrzehnte durch den vielfältigen Sprachkontakt vom Standarddeutschen entfernt hatten<sup>30</sup> (vgl. Pupp Spinassé 2016: 82, 85). Diese verschiedenen Varietäten sind in den vergangenen 20 Jahren, insbesondere im Zuge der Sprachkontaktforschung, umfangreich untersucht und beschrieben worden, und zwar ebenso unter der Zuordnung als „Brasildeutsch“ (ein aus verschiedenen Einwandererdialekten entstandener Mischdialekt) wie auch unter dem „Misturado“<sup>31</sup> (der Mischung aus deutscher Varietät und Mehrheitssprache Portugiesisch).

Doch die relative Abgeschlossenheit der Siedlungsgebiete kann den Erhalt des Deutschen<sup>32</sup> – sei es als Schriftsprache oder als Dialektvarietät – nur teilweise erklären. Ein weiterer Grund was das aktive Vereins- und Schulwesen, das in den Siedlungsgebieten der Deutschbrasilianer ab Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden war. Die Zahlen belegen den hohen Grad der Organisation: In den 1930er Jahren sind für Brasilien mehr als 1.000 deutschsprachige Schulen, 2.000 Vereine und bis zu 500 Zeitungen bzw. Periodika nachgewiesen<sup>33</sup> (vgl. für São Paulo Avansi de Abreu 1989: 2 und Wernet 1989: 4; allgemein für Brasilien Ziegler 1996: 42; Kreutz 2001: 127; Soethe 2010: 1625; Ammon 2014: 370)<sup>34</sup>. Diese Angaben machen deutlich, wie sinnvoll es ist, sich insbesondere mit dem Schulwesen auseinanderzusetzen. Dies geschieht im folgenden Abschnitt.

Bereits seit der Unabhängigkeit, insbesondere aber seit Gründung der Republik 1889 proklamierte der Staat die Aufgabe für sich, das Bildungswesen zu organisieren und zu steuern – in der Realität war er aber diesem Anspruch nicht gewachsen. Wollten die Menschen

---

<sup>30</sup> Neben dem Hunsrückischen, dem am weitesten verbreiteten Dialekt, sind in Brasilien auch das Moselfränkische, das Westfälische und das Pommerische stark vertreten, hinzukommen einige weniger verbreitete Varietäten wie etwa Varietäten des Plattdeutschen, Bairischen, Tirolerischen, Schwäbischen, Deutschböhmische oder des Wolgadeutschen (vgl. Ziegler 1996: 45f.; Pupp Spinassé 2005: 86 und 2016: 82f.; Bredemeier 2014: 125; Eller-Wildfeuer 2016: 46f.). Die Besonderheiten und Verbreitung des Hunsrückischen werden an dieser Stelle nicht weiter beschrieben – verwiesen sei dafür exemplarisch auf die Publikation von Altenhofen (1996) zum Thema.

<sup>31</sup> Zur genaueren sprachwissenschaftlichen Beschreibung vgl. u. a. Damke (1997), Pupp Spinassé (2005), Ammon (2014), Hess-Lüttich (2014) und Altenhofen (2016).

<sup>32</sup> Im Folgenden wird „Deutsch“ als übergeordneter Begriff gebraucht, um sowohl das Hochdeutsche als auch die verschiedenen Dialektvarietäten, die sich auf Basis des Deutschen entwickelt haben, zu beschreiben.

<sup>33</sup> Mit der Dokumentation, Erforschung und auch Digitalisierung beschäftigt sich das an der Bundesuniversität von Paraná angesiedelte interdisziplinäre Forschungsprojekt *dokumente.br* (weitere Informationen unter: [www.dokumente.ufpr.br](http://www.dokumente.ufpr.br)). Die Zahl der deutschsprachigen Zeitungen und Periodika in Brasilien wurde in einer Podiumsdiskussion im Rahmen des 16. Lateinamerikanischen Germanistentages in Buenos Aires (November 2017) genannt, bei der das Projekt vorgestellt wurde.

<sup>34</sup> Die Frage, ob diese Zahlen für eine höhere Bildungsaffinität unter den deutschsprachigen Migranten sprechen, wäre eine Untersuchung wert. Ludanyi (2015: 283) konnte eine Korrelation für die USA nachweisen (nach einer Umfrage unter Deutschstämmigen von 2012 haben 22% der Väter und 13% der Mütter einen Dokortitel und gehören zur finanziell etablierten Klasse), für Brasilien wäre eine entsprechende Überlegung aber bisher Spekulation.

(insbesondere in der Peripherie außerhalb der Städte) Schulbildung für ihre Kinder sicherstellen, mussten sie sich zunächst selbst organisieren. Aus dieser Motivation heraus entstanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreiche „Gemeindeschulen“, die in der Regel (meist getrennt nach Konfessionen) von der Kirche und der jeweiligen Gemeinde getragen wurden (vgl. Pupp Spinassé 2005: 77f.; Fröschle 2006: 58; Uphoff 2011: 15). Ziel war dabei wohl nicht die bewusste Schaffung von Parallelstrukturen zum Staat, sondern eher eine Integration in die öffentlichen Strukturen – und nicht zuletzt eine Möglichkeit, überhaupt die Bildung der Kinder sicherzustellen und sie Portugiesisch zu lehren<sup>35</sup> (vgl. Kreutz 2001: 129f.; Pupp Spinassé 2005: 82f.).

Die Zahlen belegen den Erfolg der Initiativen<sup>36</sup>: Im Landkreis São Leopoldo standen 1864 den drei staatlichen Schulen 23 Gemeindeschulen gegenüber (von denen nur in einer Portugiesisch die Unterrichtssprache war), und für 1922 sind allein im Bundesland Rio Grande do Sul mehr als 600 deutsche Gemeindeschulen belegt (vgl. Ziegler 1996: 39; Pupp Spinassé 2005: 78; Fröschle 2006: 58). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ging die Organisation der Schulen zunehmend von einzelnen Familien auf die ganze Gemeinde über, wodurch sich festere Strukturen etablieren konnten und die Institutionen sich weitgehend in das brasilianische Schulwesen integrierten. Trotzdem kam den Gemeindeschulen noch weit bis ins 20. Jahrhundert hinein eine dominierende Stellung zu, zumal ihr Unterrichtsangebot sich stetig erweiterte und bald auch über die Grundschulausbildung hinausging (vgl. Fröschle 2006: 59). Im Jahr 1898 wurde der „katholische Lehrerverein“ gegründet, drei Jahre später der „evangelische Lehrerverein“ – unter anderem mit dem Ziel, die Lehrpläne und -materialien für die Gemeindeschulen zu verfassen, womit sich die Lehrinhalte zusehends vereinheitlichten (vgl. Pupp Spinassé 2005: 81f.). Die deutsche Sprache wurde auf diese Weise zu einem wichtigen Bestandteil der Erziehung und des kulturellen Lebens im Süden Brasiliens, zumal bilinguale Strukturen nach Möglichkeit vermieden wurden und Deutsch an den Gemeindeschulen die Unterrichtssprache blieb (vgl. Pupp Spinassé 2005: 82; Uphoff 2011: 15; Savedra / Höhmann 2014: 123). Dies ging so weit, dass die Kinder in manchen Regionen zu Beginn ihrer Schulzeit kein Portugiesisch beherrschten, es auch im Erwachsenenalter nur rudimentär gebrauchen konnten und die sprachliche Kompetenz in der Erstsprache Deutsch klar überwog (vgl. Kreutz 2001: 132; Pupp Spinassé 2005: 83,

---

<sup>35</sup> Die umfassende Rolle der Gemeindeschulen – auch zur Werte-, Religions- und Identitätsbildung – kann an dieser Stelle nur gestreift werden. Ausführlichere Informationen dazu u. a. bei Kreutz (2001: 121–124, 128–131).

<sup>36</sup> Dass die Gemeindeschulen durchaus keine „Selbstläufer“ waren und insbesondere in der Anfangszeit große Schwierigkeiten zu überwinden hatten, schildert Pupp Spinassé (2005: 78ff.) eindrücklich: So überstieg die Schulzeit vor allem in der Anfangsphase der Siedlungen oft nicht einmal zwei Jahre.

107; Eller-Wildfeuer 2016: 54). Zum kulturellen Leben gehörten, neben den Gemeindeschulen, den Kirchen und den Läden spätestens ab der Jahrhundertwende dann auch die Zeitungen und weitere Publikationen rund um die deutsche Sprache, Erziehung und Kultur<sup>37</sup> (vgl. Altenhofen 1996: 65; Ziegler 1996: 42; Fröschle 2006: 60–68).

Das hier beschriebene, reiche deutschsprachige kulturelle Leben wurde im Laufe der 1930er Jahre zunächst beschnitten und dann jäh beendet. Durch die Politik des *Estado Novo*, der ab 1930 bestand und eine wachsende nationalistische Ausrichtung erlebte, kam es zunehmend zu ethnisch motivierten Diskriminierungen und ab 1938 zu einem Verbot von deutschen Einrichtungen<sup>38</sup> (vgl. Damke 1997: 10f.; Kaufmann 2003: 30f.; Pupp Spinassé 2005: 83; Fröschle 2006: 59, 75f.). Die ehemaligen „Mustereinwanderer“ (Soethe / Weininger 2009: 362) wurden so innerhalb kürzester Zeit zu Feinden. Insbesondere nach dem Kriegseintritt Brasiliens gegen Deutschland 1942 schlug die Ablehnung gegen die Deutschstämmigen mancherorts in pogromartige Verfolgungen, Zerstörung von Geschäften, Verhaftungen und Internierungen um, und es kam zu einem generellen Verbot der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit und – zum Teil – im privaten Lebensbereich<sup>39</sup> (vgl. Kaufmann 2003: 31; Pupp Spinassé 2014: 21; Pupp Spinassé 2016: 85). Die Konfiszierungen, Enteignungen und Schließungen jener Jahre betrafen zum Teil Privatpersonen, vor allem aber Institutionen, allen voran die etwa 1.500 deutschsprachigen Gemeindeschulen im Land, die weitgehend ihrer Strukturen beraubt und mehrheitlich geschlossen wurden<sup>40</sup> (vgl. Ziegler 1996: 41f.; Pupp Spinassé 2005: 83, 103; Fröschle 2006: 59, 75f.). Die oft traumatisierenden Auswirkungen dieser Maßnahmen sind bis heute im Sprachgebrauch und

---

<sup>37</sup> Die Bedeutung der deutschsprachigen Literatur, die Brasilien mit geprägt hat, kann an dieser Stelle nur gestreift werden. Die Sicherung, Archivierung und Übersetzung dieser Werke ist zweifelsohne eines der ambitioniertesten Projekte der brasilianischen Germanistik. Dem ist hinzuzufügen, dass neben den Zeugnissen der permanent nach Brasilien übergesiedelten Verfasser auch solche von jenen Schriftstellern zu finden sind, die sich nicht dauerhaft, sondern für eine bestimmte Zeit in Brasilien aufhielten, das Land bereisten und umfassend beschrieben – so wie etwa Friedrich Gerstäcker (vgl. Neumann / Oliveira 2015: 225).

<sup>38</sup> Die ersten wesentlichen Einschränkungen erfolgten durch das *Decreto n.º. 383* vom 18. April 1938, das z. B. die Bürgerrechte von Ausländern wesentlich einschränkte und auf Grundlage dessen mit der Schließung deutscher Kultur- und Bildungseinrichtungen begonnen wurde. Diesem folgte am 4. Mai 1938 das *Decreto n.º. 406*, das deutschsprachige Publikationen ebenso verbot wie die Verwendung des Deutschen als Unterrichtssprache in Grund- und Mittelschulen (vgl. Uphoff 2011: 19). Folgen waren die Schließung zahlreicher Schulen und die Konfiszierung von auf Deutsch geschriebenen Texten in Privatwohnungen (vgl. Wernet 1989: 5; Damke 1997: 10f.; Pupp Spinassé 2005: 103).

<sup>39</sup> Der Gebrauch der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit wurde unter Strafe gestellt und war bis 1946/47 explizit verboten (vgl. Ziegler 1996: 41; Fröschle 2006: 80).

<sup>40</sup> Hintergrund dafür war v. a. das *Decreto n.º. 406* vom Mai 1938, das bestimmte, dass die Lehrer und Schulleiter in Brasilien geboren und Portugiesisch die alleinige Unterrichtssprache sein musste. Damit waren auch die bisherigen Unterrichtsmaterialien obsolet (vgl. Pupp Spinassé 2005: 103).

auch in der kollektiven Erinnerung der deutschstämmigen Brasilianer spür- und hörbar<sup>41</sup> (vgl. Kreutz 2001: 130; Kaufmann 2003: 30f.; Fröschle 2006: 77; Soethe / Weininger 2009: 362; Dornelles 2011: 28; Uphoff 2011: 19; Altenhofen 2016: 124).

Eine Konsequenz des Verbots der deutschen Sprache war, dass diese sich aus dem öffentlichen in den privaten Raum zurückzog und die Verbindung zur Schriftlichkeit verlor (vgl. Ziegler 1996: 42; Fröschle 2006: 78). Da das „Korrektiv“ von Schule und Kirche wegfiel, wurde nun vor allem die Dialektvarietät gesprochen (vgl. Ammon 2015: 370; Eller-Wildfeuer 2016: 48; Pupp Spinassé 2016: 88) – diese hat sich zum Teil bis heute erhalten, wohingegen das Standarddeutsche im Alltag kaum noch Verwendung findet (vgl. Uphoff 2011: 21; Pupp Spinassé 2014: 21, Altenhofen 2016: 126). Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass die ab Mitte des 20. Jahrhunderts verwendeten, stark dialektal gefärbten Varietäten des Deutschen zunehmend als Zeichen mangelnder Bildung stigmatisiert, lächerlich gemacht und deswegen mit einem deutlich negativen Etikett versehen wurden. In diesem Sinne ist in der Politik des *Estado Novo* auch einer der Hauptgründe für das negative Image der deutschen Sprache und insbesondere seines dialektalen Gebrauchs zu suchen (vgl. Altenhofen 1996: 69–72; Hess-Lüttich 2014: 248f.; Pupp Spinassé 2011: 38, 2014: 21 und 2016: 83f., 89; Interview 44, Z. 22–23).

Eine ähnliche Entwicklung betrifft den Deutschunterricht: Zwar war Deutsch als Fremdsprache an den Schulen ab 1961 nicht mehr verboten<sup>42</sup>, wurde jedoch erst sukzessive wieder an bestimmten Schulen der drei südlichen Bundesländer eingeführt (vgl. Damke 1997: 11; Ammon 2015: 370). Die mehr als 20 Jahre währende aktive Ausgrenzung und anschließende Vernachlässigung bzw. Stigmatisierung der Sprache stellten somit einen veritablen Trennstrich dar: Die Zahlen sowohl der deutschsprachigen Institutionen als auch der Lerner im Schulbereich erreichten nie wieder das Vorkriegsniveau (vgl. Ziegler 1996: 39; Fröschle 2006: 59; genauere Zahlen u. a. bei Ammon 2015: 370; Altenhofen 2016: 124f.). Letztendlich ist hier auch der Beginn der Tendenz zu verorten, dass sich in Brasilien der Gebrauch des Deutschen in den letzten 70 Jahren von „Deutsch als Muttersprache“ (DaM) zu „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) entwickelt hat – eine Entwicklung, die sich stetig fortsetzt<sup>43</sup> (vgl. Uphoff 2011: 23f.; Ammon 2015: 1038).

<sup>41</sup> Ein Zeugnis davon ist die Serie von Kurzfilmen unter dem Namen „Deutschbrasilianer – estrangeiros no próprio país“, die 2016 von Thales Camargo an der UFSC erstellt wurden. Abrufbar unter dem Link: [www.youtube.com/watch?v=ZWv0ABfITSI](http://www.youtube.com/watch?v=ZWv0ABfITSI).

<sup>42</sup> Die Verfassung von 1946 bestimmte Portugiesisch als alleinige Unterrichtssprache (vgl. Uphoff 2011: 20).

<sup>43</sup> Für weitere Überlegungen zu Sprachkontakt und Sprachgebrauch sei auf Damke (1997: 59–66) verwiesen.



Die bisherigen Ausführungen zur deutschen Sprache und Kultur in Brasilien konzentrieren sich vor allem auf den Süden des Landes. So sehr es aufgrund der Zahlen gerechtfertigt ist, auf die besondere Stellung dieser Region einzugehen, sollte gleichzeitig nicht übersehen werden, dass a) die deutschstämmige Bevölkerung auch lange nach ihrer Ankunft in Brasilien noch sehr mobil war und deswegen häufig den Standort wechselte<sup>44</sup>, woraus b) folgte, dass die deutschsprachige Immigration, die vor allem zwischen 1820 und 1930 stattfand, durchaus nicht nur den Süden des Landes prägte<sup>45</sup> (vgl. Wernet 1989: 4; Damke 1997: 15, 30ff.; Pupp Spinassé 2005: 72f. und 2016: 84; Fröschle 2006: 38f.). Dies wird auch an den Sprecherzahlen deutlich: Nach den beiden genannten Bundesstaaten aus dem Süden folgen, was den Gebrauch der deutschen Sprache im Jahr 1950 angeht, direkt die Bundesstaaten São Paulo und Espírito Santo<sup>46</sup>. Daran wird die große Anziehungskraft der Städte deutlich (insbesondere der Wirtschafts- und Industriemetropole São Paulo): von den Einwohnern Brasiliens mit deutschen, österreichischen oder schweizer Pässen waren im Jahr 1980 knapp 50% im Bundesstaat São Paulo wohnhaft<sup>47</sup> (vgl. Avansi de Abreu 1989: 2; Pupp Spinassé 2005: 73; Fröschle 2006: 44f.).

Insbesondere unter Berücksichtigung des Fremdsprachenverbots im Bildungsbereich zwischen 1938 und 1961 stellt sich die Frage, wie die Verbreitung und Entwicklung des Deutschen in den letzten Jahren einzuschätzen ist. Erhalten haben sich die deutschen Varietäten vor allem in den Dörfern und kleinen Siedlungen, zum Teil auch in kleineren Städten im Süden des Landes (vgl. Soethe / Weininger 2009: 363). Auch wenn es dort nach wie vor Gemeinden gibt, in denen das Deutsche vorherrscht, nimmt der Gebrauch zugunsten des Portugiesischen ab, da es sich in der Praxis zunehmend um eine Minderheitensprache handelt (vgl. Altenhofen 1996: 56; Spinassé 2005: 107f. und 2014: 13; Ammon 2015: 374;

---

<sup>44</sup> Für diese Mobilität wird – neben anderen Gründen – explizit auch die Unkenntnis der neuen Siedler in der Landwirtschaft genannt, die zu uneffektiven Anbaumethoden führte, wodurch bebautes Land nach wenigen Jahren nicht mehr ertragreich war (vgl. Damke 1997: 15, 30f.).

<sup>45</sup> Die Folgen dieser Dynamik lassen sich für die Sprachforschung gut in folgendem Zitat zusammenfassen: „Die Sprachkontaktforschung sieht sich in diesem Terrain mit einer Vielfalt von Situationen konfrontiert, bei denen unter anderem mobile statt ortsfeste, mehrsprachige statt monovarietale Sprecher der Normalfall sind, außerdem unterschiedliche Formen und Grade von Verstädterung und ethnischer Heterogenität eine wesentliche Rolle spielen“ (Altenhofen 2016: 105). Zur speziellen Situation in der (ehemaligen Haupt-)Stadt Rio de Janeiro vgl. u. a. Pupp Spinassé (2005: 15).

<sup>46</sup> Vgl. zu den Zahlen Avansi de Abreu (1989: 2), zur Besiedelung der Bundesstaaten Espírito Santo, São Paulo und Paraná Pupp Spinassé (2005: 71ff.), speziell zu Espírito Santo Fröschle (2006: 47–52).

<sup>47</sup> Symptomatisch für die Stellung der Region ist die Tatsache, dass die beiden einzigen deutschsprachigen Zeitungen mit überregionaler Bedeutung heute in São Paulo erscheinen (vgl. Ziegler 1996: 42; Fröschle 2006: 90f.).

Eller-Wildfeuer 2016: 52). Dies zeigt sich auch in den sinkenden Zahlen deutschsprachiger Medien, z. B. der Zeitungen (vgl. Ammon 2015: 377).

Wie viele Brasilianer heutzutage tatsächlich noch Deutsch im Alltag verwenden, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen (vgl. etwa Hess-Lüttich 2014: 246f.). Grund dafür sind – neben der starken Dynamik im Sprachgebrauch – vor allem fehlende (empirische) Daten<sup>48</sup> und große Unterschiede sowohl in der Methode als auch im Untersuchungsgegenstand: So ist es beispielsweise schon schwer, überhaupt einen „Deutschsprecher“ zu definieren<sup>49</sup>. Unter Berücksichtigung dieser Schwierigkeiten wird in diesem Unterkapitel trotzdem mit den Kennzahlen gearbeitet, die sich in der Literatur finden lassen, um dadurch eine ungefähre Vorstellung von der Relevanz des Themas zu bekommen.

Wurde die Zahl der deutschsprachigen Brasilianer für die 1980er Jahre noch mit über drei Millionen angesetzt, so gehen aktuelle Schätzungen von etwa einer Million aus<sup>50</sup> (vgl. Hess-Lüttich 2014: 247; Ammon 2015: 372f.). Trotz der Abnahme ist Brasilien damit auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts vermutlich noch das Land außerhalb Europas, in dem es die meisten Sprecher des Deutschen gibt<sup>51</sup> (vgl. Kaufmann 2003: 29; Ammon 2015: 1038). Weitergehende Voraussagen, wie lange z. B. die deutschen Varietäten in Brasilien noch aktiv gebraucht werden, sind Spekulation – Sorgen um das Aussterben werden allerdings in der Forschungsliteratur direkt angesprochen<sup>52</sup> (vgl. Ziegler 1996: 17, 47).

Auf dem Hintergrund der fehlenden empirischen Daten wurde die quantitative Studie dazu genutzt, unter den Absolventen der Deutschstudiengänge den Sprachgebrauch abzufragen. Der Gebrauch des Deutschen in der Familie wurde bewusst mit erhoben, um die soziale Komponente des Spracherhalts (gemäß dem Nexus *home – family – neighborhood – community*)

---

<sup>48</sup> Für Europa liegen z. T. einigermaßen realistische Zahlen vor – bei den außereuropäischen Gebieten ist man jedoch vorwiegend auf Schätzungen angewiesen, bei denen die Zahlen z. T. deutlich variieren (vgl. Altenhofen 1996: 55; Julius / Luckscheiter 2013: 185, 192).

<sup>49</sup> Hilfreich für eine weitere Diskussion der sprachlichen Situation ist ggf. die Unterscheidung in *broadly defined heritage language speaker* und *narrowly defined heritage language speaker*, je nachdem, ob die Bindung eher emotionaler Art ist oder die Sprache tatsächlich auch „Hausprache“ (gewesen) ist (vgl. Ludanyi 2015: 281). Zu den Schwierigkeiten der Methodik beim Erfassen der Sprecherzahlen vgl. u. a. Ammon (2014: 373).

<sup>50</sup> Damke (1997: 59) geht von einer deutlich höheren Zahl aus und begründet dies stichhaltig mit den Defiziten der offiziellen Erhebungen.

<sup>51</sup> Darüber, ob in Brasilien oder in den USA mehr Deutschsprecher zu finden sind, gehen die Meinungen auseinander (vgl. die Zahlen bei Ludanyi 2015: 275). Davon unabhängig ist jedoch die Tatsache, dass die deutsche Sprache und Kultur einige Regionen Brasiliens nachhaltig geprägt hat und auch heute noch prägt.

<sup>52</sup> Diese Überlegungen – die das Aussterben bestimmter Varietäten gar innerhalb einer Generation voraussagten (vgl. Ziegler 1996: 47) – haben sich aus heutiger Perspektive nicht bestätigt.

zu erfassen (vgl. dazu Ludanyi 2015: 278). Die Antworten auf die zweite Frage des elektronischen Fragebogens sind in der folgenden Tabelle ersichtlich:

Deutsch wird verwendet...	insgesamt	NNO	Sudeste	Sul
... ja, in der Familie	82 (27%)	1 (4%)	9 (5%)	72 (60%)
... ja, am Ort	18 (6%)	1 (4%)	5 (3%)	12 (10%)
... ja, im Bundesland	31 (10%)	0 (0%)	13 (8%)	18 (15%)
... nein	175 (57%)	22 (92%)	135 (84%)	18 (15%)
Nennungen gesamt	306	24	162	120

Tabelle 1: Antworten der Absolventen zum Gebrauch des Deutschen

Die Antworten verdeutlichen die großen regionalen Unterschiede zwischen den verschiedenen Landesteilen. Während in den Großregionen „Südosten“ bzw. „Norden / Nordosten“ jeweils 84% bzw. 92 % der Befragten keine Verwendung des Deutschen in Familie, Gemeinde oder Bundesland sehen, zeigen die Angaben in der Großregion „Süden“ beinahe das Gegenteil: Dort geben allein 60% der Befragten an, dass Deutsch in der Familie verwendet wird. Dies zeigt, dass der Süden im Sprachgebrauch des Deutschen eine Sonderstellung einnimmt – inwieweit sich dies auch im Bildungskontext äußert, wird an verschiedenen Stellen der Arbeit aufgegriffen.

So aufschlussreich die Antworten auf diese Frage sind, so sollten trotzdem die gegebenen Einschränkungen beachtet werden. Denn dass in einem bestimmten Kontext Deutsch benutzt wird, heißt noch lange nicht, dass

- a) eine umfassende Sprachkompetenz vorliegt (insbesondere das Schriftliche ist oft defizitär ausgebildet, vgl. dazu Kurz 2015: 253),
- b) die Fach- bzw. Bildungssprache angestrebt oder erreicht wird, und
- c) mit der Sprachbeherrschung didaktischen Fähigkeiten entwickelt werden<sup>53</sup>.

An dieser Stelle sei auf die enge Verbindung zwischen Sprache, Kultur und Identität verwiesen. Viele Brasilianer deutscher Abstammung bezeichnen sich – ohne ihre brasilianische

---

<sup>53</sup> Dieser letzte Punkt wird im Verlauf der Arbeit aufgegriffen, wenn es um die regionale Komponente der Deutschlehrerausbildung geht. Zwar stellen mitgebrachte Sprach- und Kulturkenntnisse ohne Zweifel einen Vorteil für das Studium als Fremdsprachenlehrer dar, aber diese Kenntnisse allein reichen nicht für eine Lehrtätigkeit aus (vgl. Kurz 2015: 254, 259).

Staatsangehörigkeit dabei in Frage zu stellen – als „Deutschbrasilianer“<sup>54</sup>. Es handelt sich hier um ein sehr spezifisches Amalgam, in der das französische Konzept des *citoyen* mit der Wahrnehmung des Deutschen nicht als politischer, sondern kultureller Zugehörigkeit verschmilzt, die über Sprache, Werte, Religion und Tradition überliefert wird<sup>55</sup> (vgl. Kreutz 2001: 125). Gleichzeitig zirkuliert aber als Eigenbezeichnung auch der Begriff „Daitche“, und tatsächlich werden die Deutschbrasilianer von der Mehrheitsbevölkerung häufig als *alemão* wahrgenommen und bezeichnet (vgl. Altenhofen 1996: 5; Ammon 2014: 372; Hess-Lüttich 2014: 249).

Inzwischen äußert sich die „Pluriidentität“ vieler Deutschbrasilianer jedoch nicht mehr in der Sprachverwendung, sondern in einer Art Renaissance alter Traditionen und Gepflogenheiten<sup>56</sup>. Das Bewusstsein für die eigene Herkunft, die Abstammung, wächst also zunehmend, oder wird, wie in manchen Gegenden Brasiliens, gerade neu entdeckt. Deutlich wird das u. a. in der verstärkten Nutzung ikonisch-folkloristischer Symbole, wie dem Boom bestimmter Feste („Oktoberfest“ in Blumenau, „Bauernfest“ in Petrópolis) und den nach wie vor aktiven Chören mit deutschsprachigem Repertoire (vgl. Fröschle 2006: 33; Ammon 2014: 372f., 378; Hess-Lüttich 2014: 250). Ein weiteres Beispiel ist das *café colonial*, das in der Gegend um Marechal Cândido Rondon (im Westen Paraná) seit etwa 25 Jahren wieder zu einer festen Institution mit sozial-gesellschaftlichem Charakter geworden ist (vergleichbar vielleicht mit den deutschen „Samstagsschulen“ in den USA, vgl. Ludanyi 2015: 280). Mit Kenntnis der im Hintergrund mitschwingenden historischen und kulturellen Gegebenheiten wird deutlich, dass die Pflege der Traditionen nicht nur Folklore ist, sondern auch einen wichtigen Teil der eigenen Identität darstellt (vgl. Pupp Spinassé 2016: 95). Die beschriebenen Aktivitäten und Bemühungen werden – je nach Standort – zum Teil auch ganz bewusst als ein Anliegen auf Gemeindeebene betrachtet, wie beispielhaft eine Anmerkung auf einem Fragebogen der Absolventen zeigt:

Um projeto de Intercâmbio de cartas com a Hauptschule de Limbach-Sachsen em 2009, uma viagem cultural em 2012 para Alemanha e sete edições de Workshop com a Kreisjugendorchester de

<sup>54</sup> Die Begriffe „Deutschbrasilianer“ und „Teutobrasilianer“ sind um 1900 nachgewiesen und bezeugen schon für damals eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität (vgl. Altenhofen 1996: 66). Zur Beschreibung der hitzigen Diskussionen um die verschiedenen Zugehörigkeiten – insbesondere in den 1930er Jahren – siehe bspw. Fröschle (2006: 72–75).

<sup>55</sup> Dieses Konstrukt, in dem gleichzeitig und wie selbstverständlich die brasilianische Nation und die deutsche Kultur nebeneinander stehen können, ist ohne die Kenntnis der historisch-sozialen Entwicklung schwer nachvollziehbar und hat – nicht zuletzt in der Zeit des *Estado Novo* – für reichlich Spannungen und Missverständnisse gesorgt (vgl. u. a. Kreutz 2001: 126f.).

<sup>56</sup> Das Aufleben der Herkunfts-Identität wird in der Fachliteratur z. T. als Zeichen für den Sprachverlust in der Herkunftssprache gesehen (vgl. Eller-Wildfeuer 2016: 57).

Landau-Pfalz aqui no meu município ajudam a intensificar não só os conhecimentos, mas ajudam a fomentar o interesse cultural dos alunos e famílias envolvidas em todo o processo de desenvolvimento do resgate da língua e cultura alemã<sup>57</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 73).

Das seit einigen Jahren steigende Interesse an der deutschen Kultur lässt sich auch an einem steigenden Interesse für die Sprache festmachen, und zwar sowohl allgemein als auch bei den Lernerzahlen<sup>58</sup>. Um diese Tendenz mit Zahlen belegen zu können, wurde in **Frage 31** des elektronischen Fragebogens erhoben, ob die Absolventen der Deutschstudiengänge ein sinkendes, ein stagnierendes oder ein steigendes Interesse an der deutschen Sprache beobachten.

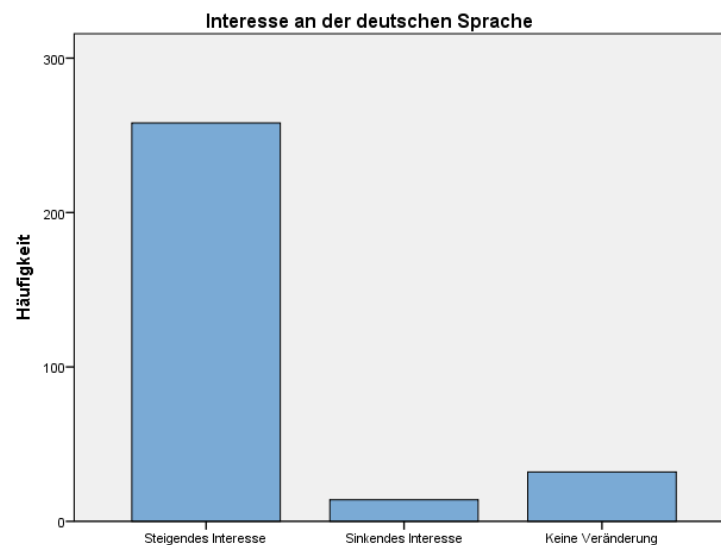


Abbildung 1: Interesse an der deutschen Sprache

Die Antworten sind eindeutig: Die große Mehrheit (258 von 304, also knapp 85%) war der Meinung, dass das Interesse an der deutschen Sprache in Brasilien steigt, und weniger als 5% gehen von einem sinkenden Interesse aus. Sicher müssen diese Angaben differenziert betrachtet werden, doch die Tendenz ist klar: Das Interesse an der Sprache wächst (vgl. Gil de Andrade 2010: 127; Uphoff 2011: 28). Inwieweit dies möglicherweise in Zusammenhang mit der brasilianischen Sprachenpolitik steht, wird im folgenden Unterkapitel thematisiert.

<sup>57</sup> Ü. d. V.: „Aktivitäten wie ein Projekt zum Austausch von Briefen mit der Hauptschule in Limbach (Sachsen), eine Kulturreise im Jahr 2012 nach Deutschland und sieben Auflagen eines Workshops mit dem Kreisjugendorchester aus Landau (Pfalz), die alle hier in meiner Gemeinde umgesetzt wurden, helfen einerseits dabei, die (Sprach-)Kenntnisse zu verbessern, andererseits aber auch das kulturelle Interesse der beteiligten Schüler und ihrer Familien rund um die Prozesse der Entwicklung und Bewahrung der deutschen Sprache zu fördern.“

<sup>58</sup> Zu den Lernerzahlen vgl. Unterkapitel 2.2.5 zum Thema „Deutsch als Fremdsprache in Brasilien“.

### 2.1.3 Brasilianische Sprachenpolitik

Die im vorigen Unterkapitel aufgeworfene Frage nach der Zukunft der deutschen Dialektvarietäten in Brasilien ist nicht zuletzt abhängig von der Position, die der Staat – in diesem Fall der brasilianische – in Hinblick auf Sprachen generell einnimmt. Es lohnt aus mehreren Gründen, sich genauer mit der Sprachenpolitik auseinanderzusetzen, übt diese doch durch ihre Haltung – Förderung, Neutralität, Ignoranz, Ablehnung oder Unterdrückung – einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachen aus:

Sprachenpolitik prägt sehr unterschiedliche Bereiche. Sie steht stets im Schatten der großen Politik, der Diplomatie, der Wirtschaftspolitik, aber man soll sie nicht als nebensächlich abtun. Sprachenpolitische Entscheidungen bedeuten wesentliche Weichenstellungen für zahlreiche Institutionen, für die Wissenschaft, für individuelle Lernentscheidungen und für berufliche Karrieren (Roggausch 2009: 6).

Um die Ausrichtung der Sprachenpolitik in Brasilien nachzuvollziehen, hilft ein Blick in die Geschichte. Bereits im kolonialisierten Brasilien des 18. Jahrhunderts lässt sich eine klare Betonung der Einsprachigkeit nachweisen (vgl. Kreutz 2001: 136f.): Nachdem über mehr als zwei Jahrhunderte hinweg kaum Einschränkungen in der Sprachwahl bestanden, wurden im Jahr 1758 die für die Verständigung im Land gebräuchliche *lingua geral* (eine *Lingua Franca* auf Basis des Tupí-Guaraní) sowie alle anderen Sprachen außer Portugiesisch aus machtpolitischen Gründen (und in der Hoffnung auf einen „zivilisatorischen Effekt“) verboten. Dieses Verbot wurde, zumindest in der Öffentlichkeit, mit zum Teil rigiden Mitteln durchgesetzt – mit der Konsequenz, dass in Brasilien in den letzten 250 Jahren über 800 Sprachen unwiederbringlich verschwunden sind (vgl. Dornelles 2011: 27f.).

Eine zweite Welle der Einsprachigkeit brachte der *Estado Novo* und mit ihm das strenge Verbot der Migrantensprachen im öffentlichen Raum ab 1938 (vgl. Dornelles 2011: 28). An die hier manifeste Politik des Portugiesischen als „Nationalsprache“ knüpften alle Regierungen ab 1945 an, wobei es eben nicht darum ging, im Sinne einer bewussten Mehrsprachigkeitsförderung eine aktive Zweisprachigkeit bei den bilingualen Sprechern zu erreichen, sondern dezidiert um das Ersetzen der Minderheitensprachen durch das Portugiesische (vgl. Damke 1997: 52; Kaufmann 2003: 29). Nach wie vor herrscht deswegen in weiten Teilen Brasiliens – sowohl in der Bevölkerung als auch im Bildungsbereich – ein „monolingualer Habitus“ vor, der einer pragmatischen Mehrsprachigkeit entgegensteht (vgl. Krumm 2011: 131; Uphoff 2015: 277).

Unser Bildungswesen geht immer noch von der Fiktion aus, dass in unseren Schulen monolinguale Schülerinnen und Schüler sitzen, dass wir also, wenn wir überhaupt sprachkontrastiv vorgehen, nur auf eine Sprache Rücksicht nehmen müssen, nämlich die allen gemeinsame Muttersprache (Krumm 2012: 62).

Es sei an dieser Stelle betont, dass die Herausbildung der Idee von einer „einzigen Nation“, in der es keine Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Ausprägung gibt, sondern stattdessen der offiziellen Sprache eine zivilisatorische und verbindende Funktion zugeschrieben wird, keine Erfindung des 20. Jahrhunderts ist. In Brasilien findet sich diese Haltung der Einsprachigkeit seit langen, allerdings wird diese seit der Jahrtausendwende Stück für Stück aufgebrochen: Zunehmend wird akzeptiert, dass Brasilien de facto ein plurilinguales Land<sup>59</sup> ist und im Laufe seiner Entstehung ganz wesentlich von verschiedenen ethnischen und sprachlichen Gruppen geformt wurde<sup>60</sup> (vgl. Mayer 1989: 8; Damke 1997: 52; Dornelles 2011: 25–30; Kreutz 2001: 119; Pupp Spinassé 2014: 14).

Die deutschen Varietäten stellen dabei nur eine Sprachgruppe von vielen dar, die im offiziell zwar einsprachig Portugiesischen, de facto aber multilingualen Subkontinent verwendet werden. Es wird davon ausgegangen, dass in Brasilien aktuell noch etwa 180 autochthone und mehr als 50 allochthone Sprachen gesprochen werden<sup>61</sup> (vgl. Richter 2013: 176), was aufgrund der vielen verschiedenen Einflüsse und der ethnischen Vielfalt nicht überrascht: „Kaum ein anderes Land der Welt zeichnet sich durch eine derart große ethnische Vielfalt aus wie Brasilien“ (Ziegler 1996: 24).

Die Frage ist nun, wie mit dieser großen ethnischen Vielfalt in der Praxis umgegangen wird: Wird sie, wie im ersten Absatz des Unterkapitels angeschnitten, gefördert, ignoriert oder unterdrückt? Nicht zuletzt ist es der Umgang mit (Minderheiten-)Sprachen, der deutlich macht, wie demokratisch und inklusiv ein Staat agiert: „Atender os interesses dessas comunidades seria uma medida democrática ao reconhecer, dentro de um complexo maior, o direito das minorias de manter sua tradição cultural“<sup>62</sup> (Mayer 1989: 9).

<sup>59</sup> Der sprachliche Reichtum des Landes beschränkt sich im Übrigen nicht auf die Mehrsprachigkeit, sondern umfasst auch viele Fälle von Diglossie – es existieren in der Gesellschaft mehrere Varietäten derselben Sprache (vgl. Damke 1997: 54).

<sup>60</sup> Beispiel dafür ist die seit 2013 obligatorische Vermittlung von afrikanischen Traditionen und kulturellen Einflüssen im Schulbereich (vgl. Iliescu / Braga 2013: 15).

<sup>61</sup> Laut einer vom Forschungsinstitut IPOL veröffentlichten Liste sind es 51 Migrantensprachen, davon 13 auf deutscher Basis (vgl. Pupp Spinassé 2014: 16 und 2016: 84). Die einzelnen Dialektvarietäten werden dabei jeweils als eigene Sprache gezählt.

<sup>62</sup> Ü. d. V.: „Die Belange dieser Gruppen zu berücksichtigen wäre eine demokratische Maßnahme, durch die eine Anerkennung der Minderheiten erfolgen könnte, um ihre kulturellen Traditionen zu bewahren.“

In Hinblick auf die brasilianische Sprachenpolitik findet sich ein heterogenes Bild. Einerseits bestehen, neben der Anerkennung der zahlreichen indigenen Sprachen, seit einigen Jahren Verordnungen zur Anerkennung und Kooffizialisierung der Minderheitssprachen, die die Nachfahren der im 19. Jahrhundert nach Brasilien ausgewanderten Deutschen heute noch sprechen (vgl. Savedra / Höhmann 2014: 123; Pupp Spinassé 2014: 16). Dabei versuchen die Vertreter der allochthonen Sprachen, an die Erfolge der Anerkennung indigener Sprachen aus den 1990er Jahren anzuknüpfen (vgl. Soethe / Weininger 2009: 367f.; Soethe 2010: 1626). Neben der Zulassung (und teilweisen Förderung) von Deutsch als Schulsprache finden sich auf lokaler Ebene einige weitere Initiativen zu Spracherhalt und Förderung der Mehrsprachigkeit, die allerdings meist von kurzer Dauer sind (vgl. Pupp Spinassé 2005: 64; Soethe 2010: 1624).

Andererseits werden öffentliche Investitionen in Sprache und Bildung – insbesondere in den letzten Jahren – zunehmend reduziert. „Há falta de interesse por parte dos governos em manter as salas de aulas com estudantes de alemão. Várias turmas foram fechadas ao longo dos últimos 10 anos ou mais”<sup>63</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 122). Tatsächlich ist es so, dass beispielsweise in den Bundesstaaten Paraná und São Paulo, in denen aufgrund einer dezidiert konservativ-neoliberalen Politik seit der Jahrtausendwende das öffentliche Engagement für Bildung deutlich abgenommen hat, die ehemals gut ausgebauten Strukturen der lokalen öffentlichen Sprachlernzentren<sup>64</sup> massiv reduziert wurden. Davon ist auch das Deutschangebot betroffen.

[...] eu acho que falta incentivo das instituições oficiais, por exemplo da Secretaria de Educação do Paraná. Tínhamos esse CELEM, que funcionava em inúmeras cidades no Paraná, né. E aos poucos foram tirando a oxigenação desses centros de estudos de língua estrangeira. Porque na realidade, os CELEMs eram caracterizados por não trabalhar com inglês, que inglês estava no currículo, e esses centros de estudos foram então ensinando outras línguas: francês, espanhol, japonês, alemão, né. Mas a gente percebeu pouco incentivo oficial para a continuidade desses trabalhos. Isso, na realidade, tirou muitas das possibilidades de mercado de trabalho, principalmente se a gente pensar no interior do Paraná. Então eu acho que isso foi um desencorajamento para muitos, no sentido profissional, e no mercado<sup>65</sup> (Interview 32, Z. 105–114).

<sup>63</sup> Ü. d. V.: „Es besteht ein mangelndes Interesse von Seiten der (Regional-)Regierungen, die Deutschklassen aufrecht zu erhalten. Mehrere Kurse wurden im Verlauf der letzten zehn Jahre geschlossen.“

<sup>64</sup> Diese Sprachlernzentren wurden jeweils von den einzelnen Bundesstaaten gegründet und unterhalten, so bspw. als *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* – CELEM ab 1986 im Bundesstaat Paraná und als *Centros de Estudos de Línguas* – CEL ab 1988 in São Paulo (vgl. Mayer 1989: 11f.).

<sup>65</sup> Ü. d. V.: [...] ich glaube, dass das Engagement von öffentlicher Seite fehlt, zum Beispiel durch das Sekretariat für Bildung des Bundesstaats Paraná. Wir hatten diese Sprachenzentren, die in unzähligen Städten in Paraná funktionierten, né. Doch nach und nach wurden diese Sprachenzentren erstickt.



An anderer Stelle heißt es für diesen Zusammenhang: „Ja, also der Bundesstaat investiert wirklich keinen Pfennig in Bildung, in das Bildungssystem. Das heißt, es wird eher abgebaut“ (Interview 53, Z. 49–50). Dass dies nur ein Teil der Realität ist, zeigt eine Kooperationsvereinbarung der Sprachlernzentren des Bundesstaates São Paulo mit dem Goethe-Institut, der im Januar 2017 geschlossen wurde und in dem sich das Goethe-Institut zur Weiterbildung der Deutschlehrkräfte bereit erklärt<sup>66</sup>.

Zweifelsohne hat sich die offizielle Haltung zu Sprachenpolitik seit der Jahrtausendwende geändert und die lange Zeit vorherrschende Ausrichtung auf die Einsprachigkeit relativiert. Allerdings sind konsistente, nachhaltige Maßnahmen von staatlicher Seite bisher kaum sichtbar, weswegen für Brasilien bis auf Weiteres nicht von einer aktiven Politik der Mehrsprachigkeit bzw. der Sprachförderung gesprochen werden kann (vgl. Dornelles 2011: 30).

#### 2.1.4 Die deutsch-brasilianischen Beziehungen heute

Durch die bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass intensive deutsch-brasilianische Beziehungen seit beinahe zweihundert Jahren bestehen. Diese beschränken sich nicht auf die Vergangenheit, sondern sind bis heute für das Verhältnis beider Ländern prägend, und zwar nicht nur auf individueller, sondern auch auf zwischenstaatlicher Ebene: In vielen Aspekten ist Brasilien heute der wichtigste Partner Deutschlands in Lateinamerika.

Ein Meilenstein in den offiziellen Beziehungen war das 1969 ausgehandelte (und Ende 1970 ratifizierte) Kulturabkommen zwischen Brasilien und der BRD, das 1996 erneuert wurde (vgl. Schulte 2000: 77, 212; DAAD 2016: 32). 1974 folgte das erste Abkommen zwischen brasilianischen und deutschen Förderorganisationen im Bildungsbereich, CNPq und DAAD, mit dem Schwerpunkt Wissenschaftler austausch (vgl. Althoff 2010: 305). Die akademischen Kontakte, die sich zunächst erst langsam etablieren mussten, sind seit der Jahrtausendwende umfassend ausgebaut worden<sup>67</sup> und werden zunehmend auch von der politi-

---

Eine Tatsache war, dass die Sprachenzentren nicht mit Englisch gearbeitet haben (denn Englisch war in den Curricula der Schulen enthalten), sondern dass dort andere Sprachen unterrichtet wurden: Französisch, Spanisch, Japanisch, Deutsch, né. Letztendlich sehen wir wenig Engagement, diese Angebote weiterzuführen. Das hat dazu geführt, dass auch viele Möglichkeiten des Arbeitsmarktes eingeschränkt wurden, vor allem wenn wir an die Orte in der Peripherie des Bundesstaats denken. Ich glaube also, dass das für viele entmutigend war, vor allem in beruflicher Hinsicht und für den Arbeitsmarkt.“

<sup>66</sup> Weitere Informationen dazu bspw. im Artikel unter dem Link: [www.educacao.sp.gov.br/noticias/goethe-institut-vai-oferecer-formacao-para-professores-da-lingua-alema-dos-cels](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/goethe-institut-vai-oferecer-formacao-para-professores-da-lingua-alema-dos-cels).

<sup>67</sup> Um greifbare Zahlen zu nennen: Aktuell sind 545 bilaterale Hochschulkooperationsabkommen zwischen Deutschland und Brasilien registriert (vgl. DAAD 2016: 32).

schen Seite flankiert. In den Lateinamerika-Konzepten der Bundesregierung von 1997 und 2010 spielt die Bildung bereits eine bedeutende Rolle. Vor allem aber die ersten deutsch-brasilianischen Regierungskonsultationen, die im August 2015 unter aktiver Beteiligung der Regierungschefinnen Rousseff und Merkel stattfanden, zeigten die Schwerpunktsetzung in Bildungsfragen<sup>68</sup>. Neben den offiziellen Kontakten auf hoher und höchster Ebene trägt auch die Zivilgesellschaft wesentlich zu den akademischen Kontakten bei, so wie z. B. die 1960 gegründete Deutsch-brasilianische Gesellschaft (DBG e. V.)<sup>69</sup> oder die zahlreichen, oft schon seit mehreren Jahrzehnten aktiven wissenschaftlichen Kontakt- und Forschungsstellen zu Lateinamerika (z. B. das „Ibero-Amerikanische Institut“ der Stiftung Preußischer Kulturbesitz in Berlin, das „Lateinamerika-Institut“ der FU Berlin und das „GIGA Institut für Lateinamerika-Studien“ in Hamburg) und zu Brasilien (z. B. das „Brasilien Zentrum“ der WWU Münster oder das „Baden-Württembergische Brasilien-Zentrum“ an der EKU Tübingen). Auch im Kultursektor wurden die Kontakte ausgebaut, sichtbar bspw. im „Gastland Brasilien“ bei der Frankfurter Buchmesse 2013 und dem „Deutsch-brasilianischen Jahr 2013-2014“, das mit zahlreichen kulturellen Veranstaltungen auf beiden Seiten des Atlantiks begangen wurde (vgl. Hermann 2013: 50f.).

Die intensiven Kontakte beschränken sich jedoch nicht nur auf den Bildungs- und Kulturbereich, sondern umfassen ebenso ökonomische Aspekte. Die deutsche Wirtschaft ist, bei stetig steigenden Investitionen, stark in Brasilien engagiert: Für das Jahr 2013 etwa wird der Beitrag der ca. 1.200 deutschen Firmen an der industriellen Produktion des Landes mit 16% angegeben, und 7% der brasilianischen Im- sowie 4% der Exporte werden mit Deutschland abgewickelt (vgl. Saringen 2001: 1445; Ammon 2015: 379, 1037). Der Schwerpunkt der wirtschaftlichen Aktivitäten liegt dabei in der Metropole São Paulo und dem gleichnamigen Bundesstaat, der etwa 50% der brasilianischen Industrieproduktion beheimatet<sup>70</sup>, jedoch rücken zunehmend auch die drei südlicher gelegenen Bundesstaaten ins Interesse der Wirtschaftsvertreter (vgl. Fröschle 2006: 4). In diesem Zusammenhang ist das Potenzial für deutsche Investitionen zu erwähnen, insbesondere in einem Deutschland-freundlichen Umfeld<sup>71</sup> (vgl. Soethe / Weininger 2009: 372; Ammon 2015: 379).

---

<sup>68</sup> In diesem Zusammenhang wurde auch das in Anhang 6 platzierte Dokument erarbeitet und unterschrieben, das sich explizit u. a. mit der Deutschförderung in Brasilien befasst.

<sup>69</sup> Für weitere Informationen zur DBG siehe z. B. Webseite: <http://topicos.de/index.php?id=17>.

<sup>70</sup> São Paulo gilt als größter deutscher Industriestandort außerhalb der Bundesrepublik (vgl. Saringen 2001: 1445; Kaufmann 2003: 29; ähnlich Bolle 2010: 265; Soethe 2010: 1624; Schoepp 2012: 246; Interview 56, Z. 86–87). Allerdings wird diese Aussage auch hinterfragt (vgl. Ammon 2015: 379).

<sup>71</sup> Bei der Gelegenheit ist festzustellen, dass das Engagement deutscher Firmen für die Wirtschaft sich nicht automatisch auch in einem Engagement für die Sprache äußert (vgl. Ammon 2015: 379f.).

Die verstärkten wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Kontakte zwischen den Ländern seit den 1990er Jahren, motiviert durch die deutsche Wiedervereinigung und das Ende der Militärdiktatur in Brasilien, wirken sich auch positiv auf das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur im Land insgesamt aus. Sie führen zudem dazu, dass auch die jüngere Generation sich ihrer deutschen Wurzeln wieder stärker bewusst wird (vgl. Schulte 2000: 77; Soethe / Weininger 2009: 364; Soethe 2010: 1625).

#### 2.1.5 Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik

Um die Situation des brasilianischen Bildungswesens einschätzen zu können, werden im Folgenden die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zusammengefasst, die sich gegenseitig bedingen und ohne deren Kenntnis die aktuelle Tendenzen der Bildungspolitik kaum verständlich sind.

Die seit der Auflösung der Monarchie 1889 bestehende „Erste Republik“ endete 1937 mit einem Putsch durch den seit 1930 amtierende Präsidenten Getúlio Vargas (1882–1954). Die Phase seines autoritären Regimes zwischen 1937 und 1945, genannt *Estado Novo*, war einerseits charakterisiert durch positive Entwicklungen für Wirtschaft und Arbeiterrechte, andererseits durch eine streng zentralistische und nationalpopulistische Politik<sup>72</sup>. Auf den *Estado Novo* folgte die „Zweite Republik“ (1945–1964) und mit ihr – trotz großer politischer Instabilität<sup>73</sup> – ein bedeutender Aufschwung in Wirtschaft, Bildung und Internationalisierung: Symbol für die weitere Erschließung des Landes und den Fortschritt war die Gründung der neuen Hauptstadt Brasília unter Präsident Kubitschek (vgl. Richter 2013: 174). Diese Prozesse blieben allerdings nicht spannungsfrei, und die Auseinandersetzung zwischen möglichen politischen Modellen mündete 1964 in einen Militärputsch, der die Phase der Diktatur (bis 1985) einleitete. Massive Menschenrechtsverletzungen sowie die Unterdrückung der Gewerkschaften, der Studentenbewegung und jeglicher Opposition prägten die Zeit ebenso wie relative wirtschaftliche Erfolge, die allerdings mit einer hohen Verschuldung des Landes erkaufte wurden (vgl. Richter 2013: 174; Gomes Sampaio 2016: 147). Für die Bildungsinstitutionen ergab sich in dieser Zeit ein widersprüchliches Bild: Während sie durch die Militärregierung einerseits einer umfassenden Kontrolle und Zensur unterworfen waren, profitierten vor allem die Universitäten gleichzeitig von einer

---

<sup>72</sup> Deren Folgen für die Einwanderer und ihre Sprachwahl wurde bereits ausführlich in Kapitel 2.1.2 beschrieben.

<sup>73</sup> In den mehr als 70 Jahren seit 1945 schafften es lediglich drei gewählte Präsidenten, ihre Amtszeit wie vorgesehen zuende zu führen (vgl. Gomes 2016: 39).

Priorisierung von Technik und Forschung, die sich u. a. in einer höheren Zahl von Studienplätzen in den Ingenieurwissenschaften ausdrückte.

Ab 1985 setzte eine Abkehr von der Diktatur ein, und der sukzessive Wiederaufbau der demokratischen Institutionen wurde eingeleitet. Dies umfasste auch den Bildungsbereich, bspw. mit der Wiederzulassung der Studentenvertretungen. Im Jahr 1988 wurde eine neue Verfassung verabschiedet und 1989 fanden – erstmals seit 1961 – wieder freie Wahlen statt. Die zweite Hälfte der 1980er Jahre bringt damit die *Nova República*<sup>74</sup>, die bis heute andauert (vgl. Iliescu / Braga 2013: 14; Serviani 2013: 71; Loiola de Menezes 2016: 26).

Zwar hatte Brasilien damit die Demokratie wiedergewonnen, nicht aber die wirtschaftliche Stabilität: Eine deutliche Verbesserung der wirtschaftlichen Lage, die u. a. staatliche Investitionen erst möglich machte, stellte sich erst seit Ende der 1990er Jahre ein – dann allerdings rasant (vgl. DAAD 2009: 11, 24). 2009 stand das Land mit der Höhe des Bruttoinlandsproduktes (BIP) weltweit an neunter Stelle, 2013 bereits auf Platz sechs und hatte damit u. a. Großbritannien hinter sich gelassen (vgl. Busch 2010: 2; Müller 2013: 152). 2010 erzielte Brasilien mehr als die Hälfte der Wertschöpfung des Subkontinents und ist aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklungen der letzten 20 Jahre inzwischen ein selbstverständliches Mitglied der G-20 bzw. Gastmitglied der G-8 (vgl. DAAD 2009: 24; Schoepp 2010: 248; Richter 2013: 176; DAAD 2016: 8). Auch bei den politischen Ambitionen (Stichwort: Ständiger Sitz im UN-Sicherheitsrat) und der Ausrichtung großer internationaler Veranstaltungen (Rio+20, Fußball-WM, Olympische Spiele) spielt Brasilien inzwischen eine wichtige Rolle (vgl. Müller 2013: 156). In diese Zeit des Aufbruchs fallen Zitate wie das folgende:

Kaum ein Land unterschätzen wir heute so wie Brasilien. China und Indien trauen wir Hauptrollen bei der globalen Umwälzung in der Weltwirtschaft zu. Entsprechend ernst nehmen wir sie. Brasilien dagegen gestehen wir eine bessere Nebenrolle zu. Das ist ein Fehler. Denn die neuntgrößte Wirtschaftsmacht der Welt setzt gerade zum Sprung an zur Weltmacht (Busch 2010: 2).

Der wirtschaftliche Aufschwung bildet die Grundlage für den wachsenden Einfluss Brasiliens auch auf politischer Bühne, der sich bspw. auch in einer stärkeren Süd-Süd-Kooperation und dem Bedeutungszuwachs der BRICS-Staaten äußert (vgl. Saringen 2001: 1445; Richter 2013: 171). Diese neue, multilaterale Ausrichtung kam dabei nicht von ungefähr: Im Jahr 2002 siegte mit Luis Inácio da Silva – genannt Lula – erstmals in der

---

<sup>74</sup> Diese *Nova República* (die z. T. auch als „Sechste Republik“ bezeichnet wird) war lange Zeit dezidiert auf einen politischen Ausgleich ausgelegt, was u. a. zur Folge hatte, dass die letzte Diktatur bis heute nicht umfassend aufgearbeitet wurde (vgl. Serviani 2013: 71).

Geschichte des Landes ein Vertreter der Arbeiterpartei PT<sup>75</sup> bei den Präsidentschaftswahlen. Seine Regierungszeit bedeutet (neben dem bereits erwähnten wirtschaftlichen Aufschwung) vor allem eine Phase der umfassenden gesellschaftlichen und sozialen Bewegung.

Die Relevanz der gesellschaftlichen Veränderungen seit der Jahrtausendwende wird verständlich, wenn man sich die sich gegenseitig bedingenden Phänomene der Sklaverei und der ausgeprägten sozialen Unterschiede bewusst macht. Ausgrenzung und Unterdrückung der nicht-weißen Bevölkerung prägten Brasilien offiziell fast 400 Jahre lang bis zur Abschaffung der Sklaverei 1888 und bestanden de facto bis Ende des 20. Jahrhunderts weiter (vgl. Kaufmann 2003: 29; Gomes Sampaio 2016: 145). Nicht nur, aber auch deswegen ist Brasilien heute eines der Länder mit der am wenigsten ausgeglichenen Besitz- und Einkommensverteilung weltweit<sup>76</sup> (vgl. Kaufmann 2003: 29; Richter 2013: 171).

Diese Ungleichverteilung, die mit einer deutlichen Separierung der gesellschaftlich-ökonomischen Schichten einhergeht, betrifft das Bildungssystem in besonderem Maße. Tatsache ist, dass die individuellen Bildungschancen unmittelbar von der sozialen Herkunft abhängen: Jugendliche aus ärmeren Schichten müssen früher anfangen zu arbeiten, haben damit weniger Gelegenheit zum Lernen in der Schule oder Universität und haben deswegen auch im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit weniger Aufstiegschancen (vgl. Costa 2013: 78; Richter 2013: 171). Hinzu kommt eine nicht übersehbare rassistische Komponente: Studien belegen, dass es für dunkelhäutige Personen aus ökonomisch weniger privilegierten Verhältnissen bis zu 40 Mal schwieriger ist, überhaupt Zugang zu einer öffentlichen Universität zu bekommen als für die finanziell besser gestellte weiße Schicht (vgl. Yahn de Andrade / Dachs 2008: 42). Eine proaktive Politik, die Zugangsquoten und Stipendien einsetzt, kann diesen Kreislauf durchbrechen und damit nicht nur die individuelle, sondern auch die gesellschaftliche Weiterentwicklung nachhaltig fördern (vgl. Costa 2013: 78f.).

---

<sup>75</sup> Man sollte „Arbeiterpartei“ hier nicht im Kontext des „Klassenkampfes“ verorten – am ehesten trifft vermutlich eine Beschreibung zu, welche die PT als sozialdemokratisch einordnet, mit dem hohen Anspruch, der immensen sozialen Ungleichheit des Landes progressiv zu begegnen. In wieweit dieser Anspruch auch in der politischen Praxis zur Umsetzung kommt bzw. kam, lasse ich bewusst offen.

<sup>76</sup> Um dies nur an einem – willkürlich ausgewählten – Beispiel festzumachen, den großzügigen Steuererleichterungen für Großverdiener: Die Steuerrate für Millionäre ist – nach Estland – die zweitniedrigste aller OECD-Länder (vgl. Angaben der UNO, <https://nacoesunidas.org/brasil-e-paraiso-tributario-para-super-ricos-diz-estudo-de-centro-da-onu>), während noch vor wenigen Jahren Teile der Bevölkerung in mehreren Bundesstaaten chronisch unterernährt waren.

Genau dieses Instrument, die Bildungsförderung, nutzten die Regierungen seit 2002 aktiv und bewusst – emblematisch dafür ist die das Motto, das über den acht Jahren der Lula-Regierung stand: *Brasil, um país de todos*<sup>77</sup> (vgl. Dornelles 2011: 26). Dieser Slogan verwies explizit auf das Projekt, auch die Gruppen der Gesellschaft mit einzubinden, die von der bisherigen Politik zu wenig berücksichtigt worden waren<sup>78</sup>. Die Einbindung erfolgte dabei auf unterschiedliche Weise: wirtschaftlich, rechtlich, kulturell und über die Bildung. Die Armutsbekämpfung bildete den Schwerpunkt der Regierung Lula dar und zeigte deutliche Erfolge: Die (offizielle) Arbeitslosenrate konnte bis zum Jahr 2010 auf ca. 5% gesenkt werden, etwa 30 Millionen Brasilianer stiegen in die Mittelklasse auf, die Unterernährung konnte durch die *bolsa família*<sup>79</sup> weitgehend überwunden werden und über das Programm *Minha Casa Minha Vida* erhielten Hunderttausende die Möglichkeit, ein eigenes Haus zu erwerben bzw. zu bauen (vgl. Schoepp 2012: 254f.; Gomes Sampaio 2016: 146; Kaestner 2016: 21). Daneben stellte der Bildungssektor ein wichtiges Instrument zum sozialen Ausgleich dar, denn dank einer umfangreichen institutionellen und individuellen Förderung ist die soziale Durchlässigkeit nach oben in den letzten Jahren stark gestiegen: Zunehmend bekommen auch Personen aus bildungsfernen Schichten die Chance auf Bildung<sup>80</sup> – für Millionen von Brasilianern eine ganz neue Erfahrung und ein Schritt hin zu mehr Selbstbewusstsein und Partizipation (vgl. Gomes Sampaio 2016: 146, 149).

Motiviert durch die weitgehend positiven Entwicklungen der 2000er Jahre blieb die PT in den Parlaments- und Präsidentschaftswahlen bisher unbesiegt. Nach zwei vollen Mandaten übergab Präsident Lula die Amtsgeschäfte 2010 an seine Nachfolgerin Dilma Rouseff, die erste Frau an der Spitze des Landes (vgl. Richter 2013: 175). Diese führte die progressive Politik ihres Vorgängers zunächst fort, wobei sie die Idee von Bildung als „Grundstein für die Entwicklung einer Nation“ und damit als Investition in die Zukunft noch dezidiert

---

<sup>77</sup> Ü. d. V.: „Brasilien, ein Land von allen“, oder auch: „Brasilien, ein Land für alle“.

<sup>78</sup> Dass in diesen Gruppen zwar die ethnischen Minderheiten berücksichtigt werden, nicht aber die sprachlichen, zeigt anschaulich eine Analyse zur offiziellen Sprachdarstellung der brasilianischen Regierung (vgl. Dornelles 2011: 32–37).

<sup>79</sup> Das Programm *bolsa família* ist durchaus nicht unumstritten. Bei seiner Einführung von vielen Konservativen als „Förderprogramm zur Faulheit“ verschrien und vehement bekämpft, hat es sich u. a. auch nach Einschätzung der Weltbank als effizientes Mittel zur Armutsbekämpfung etabliert. Die Förderung ist in etwa mit der deutschen Sozialhilfe vergleichbar, umfasst aber deutlich niedrigere Beträge.

<sup>80</sup> Im PISA-Bericht vom Dezember 2016 wird Brasilien bescheinigt, dass die Unterschiede im Bildungszugang zwischen Jungen und Mädchen inzwischen geringer sind als im OECD-Durchschnitt, und dass die soziale Herkunft keinen stärkeren Einfluss hat als im OECD-Durchschnitt. Gleichzeitig ist das Leistungsniveau insgesamt prekär – eine Tatsache, die in Teilkapitel 5.1 ausführlicher aufgegriffen und diskutiert wird.

vertrat<sup>81</sup> (vgl. Tazón Volpi 2000: 98). Bei allen sich abzeichnenden wirtschaftlichen und politischen Schwierigkeiten ab etwa 2013 war damit der Kurs des Landes klar und vorhersehbar: Angestrebt wurden der soziale Ausgleich und die Förderung weniger privilegierter Bevölkerungsschichten, ohne marktwirtschaftliche Interessen ganz auszublenden.

Die proaktive Politik des sozialen Ausgleichs, der Armutsbekämpfung und Bildungsförderung konnte solange umgesetzt werden, wie das Wachstum sich positiv entwickelte. Seit Mitte 2014 jedoch befindet sich das Land in einer Rezession<sup>82</sup>, und zum Teil wird die aktuelle Lage als „die schwerste Wirtschaftskrise seit den 1930er“ Jahren bezeichnet (vgl. Gomes 2016: 40; Woischnik / Gruber 2016: 17). Allerdings relativiert sich diese Aussage (insbesondere mit Blick auf die Wirtschaftsdaten zu Beginn der 1990er Jahre), da sich z. B. die Währung stabil zeigt und einzelne Bereiche der Wirtschaft durchaus Wachstum generieren. Tatsächlich ist das BIP im Jahr 2015 um ca. 3,7% gefallen, und für 2016 werden ähnliche Werte erwartet (vgl. DAAD 2016: 8; Kaestner 2016: 21). Folglich gehen viele Experten davon aus, dass es 2016 und 2017 zu massiven Steuerausfällen kommt und erwarten ein bedeutendes Haushaltsdefizit, eine steigende Arbeitslosigkeit und damit verbunden eine fallende Binnennachfrage.

Die Wirtschaftsprobleme zeigen bereits Folgen für die Bildungspolitik. So konnten viele der unter Präsidentin Dilma aufgelegten Stipendienprogramme nicht wie geplant umgesetzt bzw. weitergeführt werden (auch kofinanzierte Programme wie das in Kooperation mit dem DAAD organisierte UNIBRAL). Dass diese Situation von den Betroffenen sehr genau beobachtet wird, zeigt das folgende Zitat: „A Alemanha investe e o Brasil deixa de cooperar com a sua co-responsabilidade para com os projetos<sup>83</sup>“ (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 122). Neben der Bundes- werden insbesondere auf der Landesebene die Kürzungen im Bildungsbereich offensichtlich. Gleichzeitig hat eine schwache Wirtschaft nicht nur unmittelbare Folgen für die Bildungsinstitutionen, sondern auch für die Absolventen: Wenn gut ausgebildete Hochschulabgänger keine adäquaten Arbeitsmöglich-

---

<sup>81</sup> Aus dieser Überzeugung entstanden z. B. 2011 das sehr ambitionierte Regierungsstipendienprogramm *Ciência sem Fronteiras* (Wissenschaft ohne Grenzen) und der *Plano Nacional de Educação* (Bildungsplan) von 2014, der Gesetzeskraft hat und u. a. eine deutliche Steigerung der Ausgaben für Bildung vorsieht (vgl. PNE Art. 20). Mehr zur Entwicklung im Bildungsbereich in Teilkapitel 5.1.

<sup>82</sup> Grund dafür sind vor allem die starke Abhängigkeit von Rohstoffexporten und die niedrigen Rohstoffpreise am Weltmarkt (vgl. Müller 2013: 152f.). Anzumerken ist aber auch eine schlechte Verwaltung auf Landes- und Bundesebene – zwischenzeitlich waren (bzw. sind) 14 der 26 Bundesstaaten sogar zahlungsunfähig (vgl. Gomes 2016: 40; Kaestner 2016: 21).

<sup>83</sup> Ü. d. V.: „Deutschland investiert, und Brasilien kommt seinen Verpflichtungen bei den Projekten nicht nach.“

keiten finden, erwächst aus einer ökonomischen schnell eine soziale Krise<sup>84</sup> (vgl. Costa 2013: 77).

Das Jahr 2016 bedeutete für Brasilien nicht nur wirtschaftlich, sondern auch politisch eine große Herausforderung. Das – auch international – umstrittene Absetzungsverfahren gegen die legitime Präsidentin Dilma lähmte die Entwicklung des Landes über Monate<sup>85</sup>, und die seit September 2016 amtierende Regierung hat einen umfassenden Richtungswechsel eingeleitet. Aufgrund wirtschaftlicher Zwänge, aber auch wegen gesellschaftlicher Überzeugungen verfolgt sie einen unternehmerfreundlichen, neoliberalen Kurs (vgl. Gomes 2016: 40; Kaestner 2016: 21). Diskutiert (und z. T. durchgesetzt) wurden Streikverbote, das Einfrieren des Mindestlohns, Rentenkürzungen, eine starke Ausweitung der Lebensarbeitszeit vor Renteneintritt und massive Privatisierungen. Auffällig ist das Eingreifen – sowohl der Exekutive als auch der Judikative – in konstitutionelle Rechte, das sich stärker als in den letzten 30 Jahren z. B. in der Minderheiten-, Indigenen- und Umweltgesetzgebung äußert (vgl. u. a. Loiola de Menezes 2016: 27). Hinzu kommt eine konservativ orientierte Bildungspolitik, die durch starke Einschnitte in der öffentlichen Bildung deutlich wird. Zu den ersten Maßnahmen der neuen Regierung zählten umfassende Kürzung der Bildungsausgaben<sup>86</sup> (vgl. Gomes Sampaio 2016: 148). Für zusätzliche Diskussionen sorgte die per Dekret durchgesetzte Schulreform (*Medida provisória 746*) im September 2016: Damit sollen mehrere gesellschaftsrelevante Schulfächer aus dem Pflichtcurriculum genommen werden, zudem würde die mit der Reform angedachte Priorisierung des Englischen die Stellung der anderen Sprachen, auch des Deutschen, gefährden. Monatelang waren im ganzen Land Universitäten und Schulen besetzt, um gegen die neue Politik zu demonstrieren.

Bei einem Blick auf die Zusammensetzung der Regierung und deren Agieren während der letzten Monate scheint fraglich, ob die bisher so ambitionierten Pläne im Bildungsbereich auf mittlere Sicht weitergeführt werden, insbesondere in Hinblick auf die Einbindung der traditionell marginalisierten Bevölkerungsgruppen. Ein Ausgleich zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen wird offenbar nicht angestrebt, eher scheint es der aktuellen Regierung darum zu gehen, die in den letzten Jahren erzielten sozialen und gesellschaftlichen Erfolge zurückzudrehen (vgl. Gomes 2016: 41; Loiola de Menezes 2016: 26f.).

---

<sup>84</sup> Das vielleicht deutlichste Beispiel dafür sind die aktuellen Entwicklungen in den Ländern des „Arabischen Frühlings“, in denen die mangelnden Perspektiven der Jugendlichen ein Hauptproblem darstellen.

<sup>85</sup> Zum politischen Prozess und seinen Folgen vgl. u. a. Feghali (2016: 157), Gomes (2016: 41), Gomes Sampaio 2016: 146), Kaestner (2016: 19ff.) und Woischnik / Gruber (2016: 16ff.).

<sup>86</sup> So sieht die *Portaria Normativa n° 20* vom 13. Oktober 2016 u. a. eine deutliche Reduzierung der Studienplätze an den Universitäten vor. Besonders schmerzlich für die Lehrerbildung sind die angekündigten massiven Kürzungen für das Programm PIBID (vgl. Gomes Sampaio 2016: 149).



Wie insbesondere die letzten Absätze gezeigt haben, steht das brasilianische Bildungssystem vor umfassenden Herausforderungen. Auf der einen Seite gilt es, die schwere Hypothek der Versäumnisse im Bildungsbereich zu überwinden, die sich im Laufe der vergangenen Jahrhunderte angesammelt hat: „Temos um perverso déficit educacional em nosso país“<sup>87</sup> (Guasco Peixoto 2013: 107). Auf der anderen Seite ist das Bildungssystem mit der Aufgabe konfrontiert, sich zu modernisieren, um den Anschluss an die Wissensgesellschaft nicht zu verlieren.

Die Bildung stellt damit ein wesentliches Element für die weitere Entwicklung Brasiliens dar, sowohl in wirtschaftlichen Belangen als auch in der Auseinandersetzung mit den immensen Ungleichheiten im Land (vgl. Cavalli Neder 2013: 26). Die sozialen Herausforderungen können kaum ohne eine aktive Bildungspolitik gelöst werden, und dieser wird deswegen eine besondere Verantwortung und Rolle für die Entwicklung der Gesellschaft und des Landes zugeschrieben (vgl. Cavalli Neder 2013: 22, 27; Iliescu / Braga 2013: 12; Menequelli Bonone 2013: 18). Zentral ist dabei ohne Zweifel die Einbindung der großen Gruppen (wie etwa von Frauen, Schwarzen, Armen, Nordestinos etc.), die bisher im Bildungssystem marginalisiert wurden (vgl. Iliescu / Braga 2013: 12). Aber auch der allgemeine Zugang zu Bildung ist von großer Bedeutung, da die Zahlen bisher wenig ermutigend sind: Die Beschulungsraten liegen – selbst Jahre nach den umfassenden Bildungskampagnen der Ära Lula – deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, und auch der Anteil von Personen mit einem Hochschulabschluss an der Gesamtbevölkerung ist mit ca. 8% sehr gering (vgl. Peuschel 2015: 651). Für die weitere Entwicklung Brasiliens sind damit zwei Aspekte entscheidend: Zum einen der Zugang zu Bildung, zum anderen deren Qualität: „[...] a educação pública e de qualidade para todos é chave para qualquer avanço necessário ao país neste século 21“<sup>88</sup> (Iliescu / Braga 2013: 12).

Die in diesem Teilkapitel dargestellten Besonderheiten Brasiliens – sei es in Hinblick auf die regionale oder gesellschaftlich-soziale Ausprägung – bilden den Hintergrund der vorliegenden Forschungsarbeit und ist in diesem Sinne stets mitzudenken, wenn es um die Beschreibung und Einordnung von Bildungsmaßnahmen geht.

---

<sup>87</sup> Ü d. V.: „Wir haben es in unserem Land mit perversen Versäumnissen in der Bildung zu tun.“

<sup>88</sup> Ü. d. V.: „... die öffentliche Bildung, von hoher Qualität und mit Zugang für alle, ist der Schlüssel für jeglichen notwendigen Fortschritt in diesem Land im 21. Jahrhundert.“

## 2.2 Forschungsdisziplin: Deutsch als Fremdsprache

Zentrales Thema der vorliegenden Arbeit ist die Beschreibung der Tätigkeiten und des Umfelds von Deutschlehrkräften in Brasilien, die sich in den meisten Fällen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache bewegen. Damit stellt DaF – sowohl mit seinen Inhalten als auch als Disziplin – den fachlichen Hintergrund für die Ausarbeitung dar<sup>89</sup>. Relevant ist diese Auseinandersetzung auch in Hinblick auf das „Berufsfeld Deutsch“, das sich in Deutschland und Brasilien unterscheidet und deswegen separat beschrieben wird.

Deutsch wird als Fremdsprache in Europa seit dem ausgehenden Mittelalter und der Etablierung der Universitäten im deutschen Sprachraum gelernt (vgl. Feld-Knapp 2012b: 18). Institutionell und als wissenschaftliches Fach hat sich DaF – im Gegensatz zur Germanistik – jedoch erst im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts etabliert. Unterscheiden kann man deswegen zwischen DaF als Lerngegenstand und Unterrichtsfach (vornehmlich an Schulen außerhalb des deutschsprachigen Raumes) und der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch als Fremdsprache.

Beide Aspekte werden im Verlauf der Arbeit vertieft, zunächst mit dem Schwerpunkt auf dem wissenschaftlichen Fach. Dadurch werden die Rahmenbedingungen gesetzt, Tendenzen beschrieben und offengelegt, von welchem konzeptionellen DaF-Begriff die Arbeit ausgeht. Auf die Situation von DaF in Brasilien wird zunächst im Unterkapitel 2.2.5 eingegangen, in dem Deutsch als Lerngegenstand thematisiert wird. Welche Strukturen, Inhalte und Ausprägungen Deutsch als universitäres Fach in Brasilien aufweist, wird im inhaltlichen Teil der Arbeit beschrieben<sup>90</sup>.

### 2.2.1 Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches Fach

Wenn im folgenden Unterkapitel die Genese und die Charakteristika des Faches Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum dargestellt werden, so dient dies zwei Zielen. Einerseits eröffnet sich dadurch eine Vergleichsmöglichkeit, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Situation des Faches in Brasilien und Deutschland aufzuzeigen. Andererseits lässt sich mit der Gliederung des Faches in seine einzelnen Bereiche die Analyse der Curricula begründen, die in Kapitel 6 der Arbeit vorgenommen wird.

---

<sup>89</sup> Zwar stützt sich die Arbeit auch auf weiteren Bezugswissenschaften (sowohl auf inhaltlichem als auch methodischem Gebiet), der Schwerpunkt liegt jedoch bei Deutsch als Fremdsprache.

<sup>90</sup> Die Vorstellung und Diskussion des Faches in seiner konkreten brasilianischen Ausprägung erfolgt insbesondere in Teilkapitel 5.1, aber auch bei der Qualifikationsdiskussion in Kapitel 6.

Bezugsgegenstand von Deutsch als Fremdsprache ebenso wie der Germanistik ist die deutsche Sprache, sowohl durch die Beschreibung ihrer Struktur als auch in der intensiven Auseinandersetzung mit Texten (vgl. Neuner 1994: 13; Földes 2012: 46). Allerdings zeigen sich im Umgang mit dem „Referenzobjekt Deutsch“ klare Unterschiede: So spielt bei DaF die fremdsprachenphilologische Komponente eine zentrale Rolle, sichtbar in der Perspektive auf die deutsche Sprache und Kultur sowie in der herausgehobenen Stellung der Sprachvermittlung. Das Lehren und Lernen der Sprache bildet damit einen genuinen Teil der Inhalte, und die unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aspekte werden einheitlich, gleichrangig und in ihrer jeweiligen Wechselwirkung untersucht (vgl. Neuner 1994: 12f.; Feld-Knapp 2012b: 17). DaF verfolgt vorrangig das Ziel der Ausbildung von Deutschlehrern mit fremdphilologischer und fremdkultureller Perspektive<sup>91</sup>, woraus sich ergibt: „Die curriculare Planung der Deutschlehrerausbildung kommt zu einer deutlich anderen Gewichtung der einzelnen Teilbereiche, als sie von einem Germanistikstudium her vertraut ist“ (Neuner 1994: 14). In diesem Sinne sind die Deutschstudiengänge in Brasilien eher mit DaF- als mit Germanistikstudiengängen vergleichbar<sup>92</sup>.

Bei der Beschreibung des Faches Deutsch als Fremdsprache kann zwischen inhaltlichen und strukturellen Ansätzen unterschieden werden. Einerseits wurden über die Jahre zahlreiche Vorschläge erarbeitet, die auf die inhaltlichen Schwerpunkte des Faches abzielen und die zu vermittelnden Kompetenzen beschreiben (vgl. bspw. Krumm 1994: 7 und 2012: 68; Krumm / Riemer 2010: 1345–1348), andererseits erfolgte eine Systematisierung anhand der beteiligten Fachbereiche (vgl. bspw. Funk 2003: 71f.; Földes 2012). Die Arbeit nutzt im Zuge der Curriculumanalyse den zweiten Ansatz, der für DaF-Studiengänge die Fachbereiche Linguistik, Methodik-Didaktik, Literatur- sowie Kulturwissenschaft / Landeskunde vorsieht (vgl. Jung 2010: 439; Funk 2014: 45).

Dies bedeutet nun keineswegs, dass die DaF-Studiengänge dem gleichen Aufbau folgen – das Gegenteil ist der Fall (vgl. Földes 2012: 37). Die umfangreiche Umstellung im europäischen Hochschulraum mit der Einführung gestufter Studiengänge und verbindlicher Module sorgte auch in Deutschland für eine zunehmende Profilierung der Studiengänge und ganz unterschiedliche Ansätze, bürokratische und organisatorische Vorgaben von Seiten der Bundesländer umzusetzen (vgl. Königs 2003: 126; Riemer 2003: 199; Roggausch 2006: 155). Damit sind die DaF-Studiengänge heterogen aufgestellt, was bspw. die Auseinander-

---

<sup>91</sup> Dass sich dieses Selbstverständnis außerhalb des deutschsprachigen Raumes z. T. anders entwickelt (hat), wird in Unterkapitel 2.2.5 deutlich. Weitere Ausführungen dazu u. a. bei Földes (2012: 38).

<sup>92</sup> Die Ausrichtung der Deutschstudiengänge in Brasilien wird in Teilkapitel 5.1 detailliert dargestellt.

setzung mit Forschungsmethoden und den dazugehörigen Kompetenzen (vgl. Riemer 2010: 424), die Stellung der Berufsorientierung (vgl. Funk 2005: 533; Roggausch 2009: 1) oder auch den Umfang und die Bedeutung des Unterrichtspraktikums angeht (vgl. Funk 2005: 533 und 2014: 45; Roggausch 2009: 1; Riemer 2010: 424). Neben der inhaltlichen Ausdifferenzierung hatte die Umstellung der Studiengänge eine Reduzierung der Angebote zur Folge: aktuell bieten 27 deutsche Hochschulen<sup>93</sup> (von insgesamt 66 mit dem Angebot eines Deutschstudiums) die Studienmöglichkeiten von DaF- bzw. DaZ-Elementen<sup>94</sup>.

Bei allen Unterschieden lassen sich für das Fach Deutsch als Fremdsprache eine Reihe von Entwicklungen und Aufgaben formulieren, die für alle Studiengänge im deutschsprachigen Raum gelten, sich zum Teil aber auch als Herausforderungen für DaF im internationalen Kontext abzeichnen (vgl. dazu u. a. Unterkapitel 2.2.3).

Erstens: Mit der Bologna-Reform und den gestuften Studiengängen hat die Vermittlung berufsbezogener Qualifikationen zunehmend Einzug in die Studiengangsplanung und den Ausbildungsalltag gehalten (vgl. Roggausch 2010: 6; Földes 2012: 42). Fragen der Qualifikation und der Anwendung der vermittelten Kompetenzen werden damit verstärkt gestellt, sowohl direkt an die Absolventen als auch an die Studiengänge selbst, womit die Beschäftigung mit Berufs- und Qualifikationsaspekten an Bedeutung gewinnt. Eine Herausforderung für die Studiengänge stellt damit die Orientierung an anwendungsorientierten Kompetenzen dar, um die Absolventen fit für die beruflichen Tätigkeiten zu machen (vgl. Funk 2014: 40). Eine stärkere Transparenz von Zielen und Inhalten können dabei die Motivation der Lerner und auch die Qualität des Angebots erhöhen (vgl. Funk 2001a: 12).

Zweitens: Die Qualitätssicherung in Lehre und Forschung bleibt für alle Studiengänge eine permanente Herausforderung, die nicht nur über einmal erfolgte Akkreditierungen erfolgen sollte (vgl. Funk 2005: 529). Neben einem bereits erwähnten stärkeren Anwendungsbezug geht es bei Fragen der Qualität auch darum, den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden und zu halten sowie die Disziplin aus fachwissenschaftlicher Sicht weiterzuentwickeln (vgl. Roggausch 2010: 3; Funk 2014: 40).

Drittens: Die demografische Entwicklung sowie die Migrationsbewegungen – insbesondere der vergangenen beiden Jahre – haben zur Folge, dass nicht mehr nur Erwachsene,

---

<sup>93</sup> Die Zahlen entstammen einem internen Dokument des DAAD, Stand Januar 2016.

<sup>94</sup> Diese Entwicklung – nämlich eine Reduzierung des Angebots von vormals ca. 40 Standorten – hatte Funk (2005: 537) als eine Folge der BA-/MA-Reform bereits vorausgesehen. Der Rückgang ist u. a. bedingt durch die Tatsache, dass DaF-Elemente vor 2010 häufig als Wahlfach von Germanistikstudiengängen angeboten wurden.

sondern auch Kinder verstärkt Angebote für Deutsch als Zweitsprache benötigen. Deutsch unter fremdphilologischen Aspekten ist somit nicht mehr nur ein Nischenfach, sondern es gibt einen großen Bedarf an passenden Konzepten, um den Anforderungen (auch der anderen Lehramtsfächer) und der Verantwortung gerecht zu werden (vgl. Riemer 2003: 202): „Dem Fach Deutsch als Fremdsprache kommt bei der Initiierung und Gestaltung solcher Fachkooperationen eine besondere Rolle zu [...]“ (Riemer 2003: 203). Daraus ergibt sich, dass DaF sich nicht mehr nur auf die Zielgruppe der Erwachsenen konzentrieren, sondern sich dem Anspruch stellen sollte, die Absolventen für den Unterricht in verschiedenen Altersgruppen auszubilden<sup>95</sup> (vgl. Krumm 2003: 145).

Viertens: Sowohl die Studierenden von Deutschstudiengängen als auch die Deutschlerner allgemein bringen zunehmend heterogene Voraussetzungen mit – insbesondere in Bezug auf ihre Vorkenntnisse, aber auch auf ihre (Sprach-)Lernerfahrung und auf andere für das Lernen entscheidende Aspekte. Dieser Vielfalt gilt es mit der nötigen Ernsthaftigkeit, aber auch mit der Perspektive eines großen Potenzials zu begegnen (vgl. Krumm 2006: 34f. und 2012: 57). Als eine Voraussetzung dafür wird die Weiterentwicklung und Einbindung von Mehrsprachigkeitskonzepten gefordert, da diese sowohl DaF im Ausland als auch einer nützlichen Anwendung von DaZ im Inland nachdrücklich unterstützen (vgl. Julius / Luckseiter 2013: 192).

Fünftens: Flankiert werden sollten die Bemühungen um die Umsetzung passender Konzepte von einem stärkeren Engagement in der Bildungspolitik – nicht zuletzt, um in politisch entscheidenden Situationen (wie z. B. der „Flüchtlingskrise“ 2015/2016) auch handlungsfähig zu bleiben und die eigene Expertise sinnvoll einbringen zu können (vgl. Hallet 2011: 65; Földes 2012: 44; Krumm 2012: 54).

Wenngleich die genannten Entwicklungen und Herausforderungen zunächst aus der Perspektive der deutschsprachigen Länder formuliert wurden, so ergeben sich gleichwohl verschiedene Anknüpfungspunkte an die Deutschstudiengänge weltweit. Diese werden insbesondere in Teilkapitel 5.1 spezifisch für Brasilien noch einmal aufgenommen.

---

<sup>95</sup> Die Tatsache, dass Absolventen von DaF-Studiengängen in Deutschland bis vor kurzem nicht an Schulen unterrichten durften, hatte zur Folge, dass in den meisten Didaktikseminaren vor allem die Zielgruppe der (jungen) Erwachsenen behandelt wird, und kaum die der Kinder. Mehr zur Ausrichtung im folgenden Unterkapitel.

### 2.2.2 Berufsfeld Deutsch als Fremdsprache

Konstituierend für das Fach Deutsch als Fremdsprache sind sowohl die internationale Perspektive als auch die starke Orientierung an der Praxis und damit an einem konkreten Berufsfeld.

Das Plädoyer für einen durchgängigen Berufsfeldbezug der Fremdsprachenlehrausbildung setzt voraus, dass die Bedingungen und Anforderungen des Berufsfeldes, an denen sich die Ausbildung orientieren sollte, einigermaßen bekannt sind. Hier klafft nach wie vor eine gravierende Forschungslücke (Krumm 2003: 146).

Die im Zitat angemahnte Beschäftigung mit dem Berufsfeld von DaF-Lehrkräften wird im Folgenden zunächst aus einer deutschen Perspektive heraus vollzogen. Damit wird eine Vergleichsbasis zur Beschreibung der Bedingungen und Anforderungen des Berufsfeldes in Brasilien geschaffen, für das eine entsprechende Ausarbeitung bisher nicht vorliegt.

Die Genese des Faches DaF suggeriert zunächst das Tätigkeitsfeld als Sprachlehrer, jedoch zeigt die Realität, dass sich für DaF-Absolventen kein einheitliches Berufsbild feststellen lässt. Deutlich wird dies z. B. in der Studie von Hunstiger und Koreik (2006), nach der DaF-Alumni in ganz verschiedenen Bereichen tätig sind. Dies liegt hauptsächlich daran, dass die bis zur Studienreform um 2010 im Fach vergebenen Magister-Abschlüsse zwar dem ersten Staatsexamen für das Lehramt gleichwertig gewertet wurden (so beinhalten sie bspw. ein direktes Promotionsrecht), den Absolventen jedoch aufgrund gesetzlicher Vorgaben keine Berechtigung für die Tätigkeit in der schulischen Bildung geben (vgl. Riemer 2003: 198; Waibel 2012: 16). Erst in den letzten Jahren hat die Politik auf den wachsenden Bedarf an Deutschunterricht für Nichtmuttersprachler reagiert und mit der Etablierung von DaF/DaZ-Lehramtsstudiengängen die Möglichkeit für die Arbeit an Schulen geschaffen.

Für die bisherigen Absolventen von DaF-Studiengängen ist das konkrete umrissene „Einsatz- und Berufsfeld Schule“ damit kaum zugänglich<sup>96</sup>, was dazu führt, dass sie vor allem in der Erwachsenenbildung tätig sind, wo das Berufsbild heterogen und weniger greifbar ist (vgl. Königs 2003: 125; Jung 2010: 435). Da es in Deutschland nur eine begrenzte Anzahl auskömmlicher Tätigkeiten als Sprachlehrer gibt, finden sich viele Absolventen im

---

<sup>96</sup> Zwar sind die Möglichkeiten für „Quereinsteiger“ in den letzten Jahren gestiegen, so dass sich (abhängig von der Lehrersituation im jeweiligen Bundesland) inzwischen auch Studienabgänger ohne Lehramtsabschluss an staatlichen Schulen bewerben können. Allerdings sind die Aufnahmekancen sehr unterschiedlich und die sonstigen für Lehrkräfte vorgesehenen Privilegien (z. B. einer Verbeamtung) kaum erreichbar.

Managementbereich wieder (etwa bei Trägern von Sprach- und Weiterbildungskursen), wo es stärker um betriebswirtschaftliche Belange und einen kompetenten Umgang in Personalwesen und Personalführung geht (vgl. Jung 2010: 437). Auch im Bereich der Fachsprache kommt es z. T. auf Qualifikationen an, die deutlich über reine Sprachkompetenzen hinausgehen (vgl. Funk 2011: 137).

Die Tendenz, dass eine philologische Ausbildung für die berufliche Entwicklung heutzutage oft nicht mehr ausreicht, wird auch in Hinblick auf andere Weltregionen immer häufiger erwähnt. So wird bspw. in den Erhebungen zu den Deutschlernerzahlen deutlich, dass die Absolventen von Deutschstudiengängen immer weniger als „klassische Germanisten“ tätig sind, und die Deutschkenntnisse zwar eine wichtige Qualifikation, aber nicht den Hauptschwerpunkt der späteren Tätigkeit darstellen, die bspw. im Finanz- und Wirtschaftsbereich liegt<sup>97</sup> (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 195).

### 2.2.3 DaF aus internationaler Perspektive

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Wissenschaftsdisziplin Deutsch als Fremdsprache sich seit ihrer Gründung vor mehr als 40 Jahren zwar im deutschsprachigen Raum etabliert und gewisse einheitliche Strukturen übernommen hat, gleichzeitig aber auch unterschiedliche Schwerpunkte in Hinblick auf das Berufsfeld setzt. Diese Heterogenität ist im internationalen Kontext mindestens ebenso stark ausgeprägt (vgl. Földes 2012: 33). Dies liegt auch daran, dass eine Fremdsprache (insbesondere im zielsprachenfernen Kontext) nicht nur aus Gründen der technisch-funktionalen Kommunikation erlernt wird, sondern es auch um kulturelle Einsichten, um Inhalte und Ästhetik geht (vgl. Krumm 2006: 39f.).

Die Situation der Germanistik im Ausland zu diskutieren, bedeutet ein weites und unübersichtliches Feld zu betreten, denn zweifelsohne ist dieses in den deutschsprachigen Ländern einigermaßen klar konturierte und insofern im durchaus positiven Sinne konservative Fach in den nicht deutschsprachigen Ländern erheblich vielfältiger und damit unübersichtlicher (Middeke 2010: VI).

Die hier erwähnte Vielfalt ergibt sich einerseits aus den jeweiligen lokalen Bedingungen und Vorgaben, andererseits aber auch aus dem Selbstverständnis des Faches und seinen Aufgaben. „Deutsch“ hatte (und hat) im internationalen Wissenschaftskontext immer mindestens zwei Bedeutungen: Einerseits die Orientierung an den klassischen Inhalten der Germanistik (also der Literatur- und Sprachwissenschaft), andererseits an der Sprachvermittlung. Da Deutschstudiengänge im Ausland stets zwischen diesen Polen stehen, ist es schwierig, eine

---

<sup>97</sup> Wie die Situation spezifisch für Brasilien aussieht, ist Teil der Ausführungen in Kapitel 6 und 7.

klare Terminologie zu finden – der seit den 1970er Jahren viel genutzte Begriff „Auslandsgermanistik“ ist nicht unproblematisch, wie u. a. Földes (2012) in seinem Artikel ausführlich beschreibt.

Zentrale Unterschiede zu einem vergleichbaren Studiengang in Deutschland ergeben sich in Hinblick auf mindestens drei Aspekte:

- Die Germanistikstudenten im Ausland sind in der Regel keine Muttersprachler. Je nach Standort beginnen häufig Lerner ohne Vorkenntnisse mit dem Deutschstudium, was bedeutet, dass dem Spracherwerb ein großer Raum zugewillt werden muss. Der Erwerb und die Verbesserung der Zielsprachenkenntnisse ist deswegen im Ausland in der Regel Teil des Curriculums (vgl. Fandrych / Hufeisen / Krumm / Riemer 2010: 13).
- Die institutionellen Gegebenheiten und Strukturen determinieren die Struktur der Studiengänge im Ausland maßgeblich. Dies ist bspw. in Brasilien der Fall, wo die Deutschstudiengänge den *Letras*-Fächern zugeordnet werden und deswegen zunächst die Schwerpunkte Literatur- und Sprachwissenschaft aufweisen. Gleichzeitig bestimmt das Erlernen der Sprache – sowohl für Studierende des Fachs als auch für Fachfremde – in der Praxis den Alltag<sup>98</sup>. Aus diesem Grund steigt auch in Brasilien das Bewusstsein dafür, wie wichtig eine sinnvolle Einbindung von didaktischen Inhalten in das Deutschstudium ist (vgl. Funk 2014: 39).
- Deutsch ist für die Studierenden nicht nur als Studienfach interessant, sondern ebenso als Instrument für andere Fächer. Dies begründet das große Interesse (in der Praxis ebenso wie in der Forschung) an speziellen Lektüre- und Wissenschaftskursen auf Deutsch, die bspw. in Brasilien seit den 1970er Jahren unter der Bezeichnung *Alemão para fins específicos* angeboten werden (vgl. Stanke 2011: 936).

Gleichzeitig gibt es zwischen den Deutschstudiengängen im Ausland und DaF in Deutschland auch zentrale Übereinstimmungen. Zunächst ist hier die Betrachtung der deutschen Sprache aus fremdphilologischer Sicht zu nennen, und (im Ausland zumindest im Kontext der Lehrerbildung) die intensive Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen.

---

<sup>98</sup> In diesem Sinne kann man weder klar von „Germanistik“ noch von „DaF“ sprechen, sondern eher von „Deutschstudien“, die eine Mischung aus beidem beinhaltet. Für Brasilien verwende ich deswegen – im Bewusstsein der Konstruiertheit – den Begriff „Deutschstudiengang“, um auf die Verbindung zwischen Deutschstudien, (Auslands-)Germanistik und DaF hinzuweisen, die eigentlich alle Deutschabteilungen des Landes charakterisiert. Mehr dazu in Unterkapitel 5.2.1.



Zudem verbindet die Tatsache, dass Deutsch aufgrund der Stellung von Englisch als *Lingua Franca* in eigentlich allen Weltregionen vor allem dann eine Legitimation eingeräumt wird, wenn es in einem mehrsprachigkeitsfördernden Umfeld stattfindet<sup>99</sup> (vgl. Feld-Knapp 2012b: 27).

Erwähnt werden sollte an dieser Stelle das Verhältnis zwischen DaF bzw. Germanistik innerhalb und außerhalb der deutschsprachigen Länder.

Das Verhältnis der Auslandsgermanistik oder der im Ausland erarbeiteten Didaktik zur innerdeutschen Germanistik oder Didaktik wird oft genug von deutschen Kolleginnen und Kollegen, aber auch von Partnern im Ausland als Orientierungs- und Vorbildverhältnis verstanden. [...] Man darf aber den muttersprachlichen Vorsprung und die materielle Überlegenheit nicht als fachliche, historische und systematische Überlegenheit verstehen (Roggausch 2009: 3).

Stattdessen ist es wichtig anzuerkennen, dass die vorhandenen Unterschiede kein Hierarchiegefälle bedeuten sollten, sondern unterschiedliche Fragestellungen bzw. Sichtweisen auf den Gegenstand „deutsche Sprache und Kultur“ eine Rolle spielen. Deutschstudiengänge im nichtdeutschsprachigen Ausland zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie häufig eine klarere Linie in Hinblick auf das Profil ihrer Absolventen haben und sich intensiver mit genuinen Fragestellungen der Lehr- und Lernforschung auseinander setzen als das in Deutschland der Fall ist (vgl. Funk 2014: 45). In diesem Sinne eröffnet eine verstärkte fachliche Kooperation Möglichkeiten für DaF sowohl aus deutscher als auch aus internationaler Perspektive.

#### 2.2.4 Deutsch als Fremdsprache als Lerngegenstand

Beeinflusst wird die Attraktivität einer Sprache maßgeblich vom Nutzen, den ihre Beherrschung den Lernern möglicherweise bringt (vgl. Krumm 2016b: 46). Auf der Welt leben zahlreiche Menschen, die Deutsch als Erstsprache benutzen – zuerst im geografisch zusammenhängenden deutschen Sprachraum Mitteleuropas, wo Deutsch als Amts- und Umgangssprache fungiert (Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein, dazu auf regionaler Ebene als gleichwertig anerkannt in Belgien, Luxemburg und z. T. Italien). Hinzu kommt Deutsch als Minderheitensprache, vor allem in Europa, aber auch in Übersee. Insgesamt kann man von knapp 100 Millionen L1-Sprechern des Deutschen ausgehen, was Deutsch zu einer der zehn meistgesprochenen Sprachen weltweit (und gleichzeitig zur am weitesten verbreiteten Muttersprache in Europa) macht (vgl. Julius / Luckseiter 2013: 182f.). Neben der Anzahl der Sprecher liegt eine Motivation für das Erlernen der Sprache

---

<sup>99</sup> Dies lässt sich auch für Deutsch als Wissenschaftssprache feststellen (vgl. Ammon 2015a: 109f.).

zweifelsohne auch an der Attraktivität der Wirtschafts- und Studienstandorts Deutschland<sup>100</sup>, der in den letzten Jahren auch von Seiten der Mittlerorganisationen aktiver beworben wird.

Neben den Muttersprachlern gibt es zahlreiche Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben bzw. erwerben, sondern als eine weitere Sprache. Hier ist zu unterscheiden zwischen den Sprechern von Deutsch als Zweitsprache, die die Sprache für die Kommunikation in ihrem direkten Umfeld nutzen können (oder müssen) und häufig ungesteuert erwerben, und denen von Deutsch als Fremdsprache, für die Deutsch nicht zur alltäglichen Kommunikation gehört, und die Sprache deswegen gezielt lernen (vgl. Ahrenholz 2013: 3f.). Je nach Zählung und Schätzung kann man von etwas mehr als 10 Millionen Deutsch als Zweitsprache-Sprechern ausgehen – die Zahlen schwanken allerdings erheblich und abhängig davon, welcher Grad der Sprachbeherrschung berücksichtigt wird<sup>101</sup>. Deutsch als Fremdsprache wiederum, bei dem es um Sprecher von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Alltags geht, wird in den verschiedensten Kontexten aktuell von ca. 15 Millionen Menschen gelernt und ist damit sowohl ein Lerngegenstand als auch ein Fach (vgl. Huneke 2013: 11).

Eine wichtige Rolle für die Deutschstudiengänge in einem Land spielen die Deutschlernerzahlen, die seit 1983 regelmäßig erhoben werden<sup>102</sup> (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 186f.). Relevant sind diese in mehrfacher Hinsicht. Zunächst geht es um die Perspektiven und Zukunftsaussichten für die Alumni: Ist Deutsch bspw. als Unterrichtsfach im öffentlichen Schulwesen etabliert, ergibt sich für die Absolventen die klare Option der Tätigkeit als Lehrkraft im Schuldienst. Dies beeinflusst die Ausgestaltung der Curricula und der Studieninhalte – die wiederum regional variieren können, je nachdem, ob (wie im Falle von Brasilien) eine historische Verbindung zur deutschen Sprache und Kultur vorliegt.

Gleichzeitig sind die Lernerzahlen auch ein Bezugspunkt für die Politik<sup>103</sup>. Auf Basis der regelmäßig durchgeführten weltweiten Erhebungen des „Netzwerks Deutsch“ lässt sich – bei allen berechtigten Vorbehalten gegenüber den Methoden der Datenerhebung – umfas-

<sup>100</sup> Deutschland ist weltweit inzwischen das wichtigste nicht-englischsprachige Zielland für internationale Studierende (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 200ff.).

<sup>101</sup> Gründe für die großen Schwierigkeiten bei der Feststellung genauer Lernerzahlen finden sich u. a. bei Julius / Luckscheiter (2013: 181f.). Eine genaue Bezifferung ist aufgrund des Datenmaterials auch in anderen Bereichen häufig schwierig.

<sup>102</sup> Alle Angaben für die Zeit vor 1983 beruhen im Umkehrschluss auf Schätzungen und sind mit (noch größerer) Vorsicht zu behandeln.

<sup>103</sup> In besonderem Maße gilt dies für die „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ (AKBP), für die die Deutschförderung ein zentrales Anliegen ist (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 3).

send beschreiben, was Deutschlerner bzw. ihren Deutschunterricht charakterisiert, und wo die Tendenzen in Hinblick auf das Lernen der Sprache einzuordnen sind. Berücksichtigt werden dabei vor allem Kriterien wie das Alter der Lerner, die Institutionen mit Deutschangebot, die Zielstellung des Unterrichts und die geografische Verbreitung.

Viele der Angaben, die sich zu den Zahlen und Profilen der Deutschlerner weltweit finden, sind für die vorliegende Arbeit nicht von Belang. Einige Tendenzen jedoch lassen sich auch für Brasilien feststellen und werden deswegen im Folgenden zusammengefasst.

- Deutsch wird sowohl weltweit als auch in Brasilien vor allem als zweite (oder weitere) Sprache nach Englisch unterrichtet: Seinen Platz als erste Fremdsprache hat Deutsch weitgehend eingebüßt, wodurch die Notwendigkeit für eine aktive Mehrsprachigkeitspolitik sichtbar wird (vgl. Julius / Luckseiter 2013: 192, 204; Auswärtiges Amt 2015: 3).
- Die Deutschlernerzahlen steigen vor allem unter Umfeldbedingungen, unter denen für Deutschkenntnisse ein beruflicher Mehrwert erwartet wird (vgl. Funk 2011: 138). Entsprechend spielen berufsbezogene Sprachkenntnisse im DaF-Kontext eine zunehmend größere Rolle, wobei der allgemeinsprachliche Unterricht nach wie vor die Grundlage des Lernens bestimmt, da die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten in DaF weniger spezifisch ausfällt als im DaZ-Kontext (vgl. Funk 2011: 142).
- Für den Hochschulbereich lässt sich konstatieren, dass die Entwicklung weg von einer „klassischen Germanistik“ hin zum „angewandten Sprachenlernen“ im fach- und berufsbezogenen Kontext geht (vgl. Roggausch 2009: 8; Huneke 2013: 14f.; Julius / Luckseiter 2013: 195; Auswärtiges Amt 2015: 8). Deutsch wird zunehmend auch von Studierenden anderer Fächer gelernt, sei es aufgrund der fachlichen Relevanz oder mit der Perspektive eines (Teil-)Studiums im deutschsprachigen Raum.
- Die Entscheidung, Deutsch zu lernen, wird zunehmend aus pragmatischen Gründen getroffen – zu nennen sind hier z. B. Handel, Wirtschaft, Studienvorhaben oder persönliche Kontakte (vgl. Julius / Luckseiter 2013: 195, 199f.; Auswärtiges Amt 2015: 8). Hinzu kommen historische Verbindungen, eine positive Einstellung zur Sprache an sich, aber auch pädagogische Argumente. So spielt z. B. das Verstehen von und die Verständigung mit anderen vielerorts eine Rolle, und die Motive zum Deutschlernen überschneiden sich vermutlich insbesondere in Zielsprachenfernen Ländern auf ganz verschiedenen Ebenen (vgl. Funk 2001a: 7).

### 2.2.5 Deutsch als Fremdsprache in Brasilien

In Brasilien kommt die deutsche Sprache auch als Muttersprache (DaM), als Herkunftssprache (DaH) und als Zweitsprache (DaZ) vor und wird zum Teil als solches unterrichtet, insbesondere an den Deutschen Schulen des Landes (vgl. Pupp Spinassé 2005: 62, 104f.). Da aber selbst in den Gebieten mit einem hohen Anteil an Zweitsprechern vor allem die Methodik von DaF genutzt wird (und in weiten Teilen des Landes grundsätzlich ein DaF-Kontext vorliegt), widmet sich dieses Unterkapitel dem DaF-Unterricht – auch, weil es für den Hochschulkontext und die darauf bezogene Forschungsfrage relevanter ist.

Deutsch als Fremdsprache wird in Brasilien in den unterschiedlichsten Kontexten vermittelt (vgl. Pupp Spinassé 2011: 31). Unterscheiden lässt sich der DaF-Unterricht nach dem Kontext, in dem er stattfindet, und damit zwischen Schulen, Universitäten und dem „freien Markt“ (der sich in Form von Sprachschulen in der Regel auf die Erwachsenenbildung (EWB) bezieht). Aktuell kann man von ca. 140.000 DaF-Lernern in Brasilien ausgehen, wobei Jugendliche und junge Erwachsene in Brasilien (wie in den meisten Ländern weltweit) den überwiegenden Teil der Deutschlerner ausmachen (vgl. Chen 2014: 49; Auswärtiges Amt 2015: 9).

#### Verteilung der Deutschlernenden

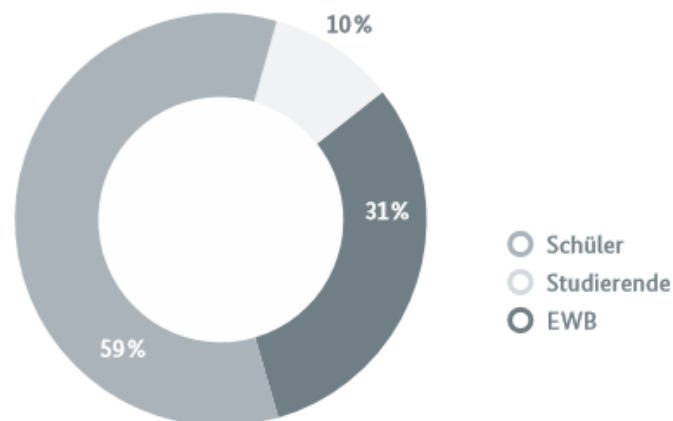


Abbildung 2: Verteilung der Deutschlerner in Brasilien (aus AA 2015: 29)

Mit aktuell etwa 80.000 Schülern<sup>104</sup> stellen die Schulen etwas mehr als die Hälfte der brasilianischen Deutschlerner insgesamt (womit der Anteil am schulischen Deutschunterricht deutlich unter den weltweit üblichen Durchschnittswerten zu verorten ist, vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 189f.; Pupp Spinassé 2014: 13). Im Gegensatz zu Englisch (und teilweise Spanisch) gehört Deutsch in den meisten Schulen des Landes nicht zu den curricular verankerten Unterrichtsfächern, ist in dem Sinne also eine „Nischensprache“.

Anders sieht es dort aus, wo der Einfluss der deutschen Sprache (insbesondere über die Gründung der Gemeindeschulen in den Siedlungsgebieten der deutschsprachigen Immigranten im 19. Jahrhundert) höher ist (vgl. Ludanyi 2015: 278). Bei der Anzahl der Institutionen mit Deutschangebot liegt der Süden – sowohl vor dem Verbot der deutschen Sprache als auch heute – deutlich über dem Landesdurchschnitt: Über 100 Schulen finden sich allein im Bundesstaat Rio Grande do Sul (vgl. Pupp Spinassé 2005: 106 und 2014: 17; etwas höhere Zahlen bei Ammon 2015: 370) und 110 in Santa Catarina (Interview 41, Z. 143–144), womit etwa zwei Drittel der Deutschlerner im Schulbereich des gesamten Landes auf diese beiden südlichsten Bundesstaaten entfallen (vgl. Bolle 2010: 265; Gil de Andrade 2010: 128; Stanke / Bolacio 2016: 326). Zur Gesamtzahl der Schulen mit Deutschunterricht im Land finden sich wiederum unterschiedliche Angaben: Sartingen (2001: 1446) spricht von ca. 300 staatlichen Schulen mit Deutschunterricht, Soethe (2010: 1624) nennt die Zahl von 311 Schulen, Ammon (2015: 375) gibt die Zahl mit ca. 270 an, das Auswärtige Amt (2015: 11) vermerkt 343 und das Netzwerk Deutsch (2010: 5) nennt 255 Schulen mit DaF<sup>105</sup>. Die tatsächliche Zahl liegt vermutlich bei etwa 300 Institutionen und hängt ganz wesentlich davon ab, wie man „Schule mit DaF-Unterricht“ definiert.

Im Schulbereich kann man zwischen den offiziell anerkannten und von Deutschland unterstützten Einrichtungen (4 Deutsche Auslandsschulen, 25 Sprachdiplomschulen und 20 Fit-Schulen im PASCH-Verband<sup>106</sup>) und einer großen Anzahl von Gemeindeschulen

<sup>104</sup> Die Angaben zu den Lernerzahlen an Schulen unterscheiden sich z. T. deutlich – was an den unterschiedlichen Zeitpunkten der Erhebungen liegt, aber auch an methodischen Unterschieden. StaDaF (2006: 5) vermerkt die Zahl von 52.000, Netzwerk Deutsch (2010: 5) von 65.430 und das Auswärtige Amt (2015: 11) von 79.541 Schülern. Klar ist bei allen Unterschieden, dass die Anzahl von DaF-Lernern im Schulbereich steigt.

<sup>105</sup> Die Tatsache, dass in der Befragung von 2005 die Zahl von 450 Schulen mit DaF erscheint (vgl. StaDaF 2006: 5), liegt vermutlich vor allem an den veränderten Erhebungsmethoden.

<sup>106</sup> Vgl. Angaben auf der Webseite des PASCH-Netzwerks: <http://weltkarte.pasch-net.de>. Die PASCH-Schulen in ganz Lateinamerika erhalten jährlich ca. 2 Millionen EUR an finanzieller Förderung, die sowohl für die Verbesserung der Infrastruktur (Ausstattung der Klassenräume, aktuelles Lernmaterial) als auch für die Weiterbildung der Lehrkräfte (in der Regel über das Goethe-Institut) genutzt werden können (vgl. Gil de Andrade 2010: 134).

(ca. 250, vor allem in den drei südlichen Bundesstaaten) unterscheiden, die zum Teil in kirchlicher Trägerschaft sind und nicht direkt finanzielle Mittel aus dem Ausland erhalten<sup>107</sup>. In den meisten Schulen wird der Fachunterricht nicht auf Deutsch erteilt, sondern Deutsch in Form von DaF als Schulfach vermittelt, oft als zweite Fremdsprache nach Englisch (vgl. Kaufmann 2003: 33; Krumm 2011: 125; Pupp Spinassé 2014: 18; Ammon 2015: 375). Deutsch ist dabei an den meisten Schulen auf die *Primaria* beschränkt (also auf die schulische Mittelstufe zwischen der 6. und 9. Klasse), was auch an der Tatsache liegt, dass es kein relevantes Abiturfach ist (vgl. Kaufmann 2003: 33; Ammon 2015: 1039).

Anders sieht es an den vier Deutschen Auslandsschulen<sup>108</sup> aus, die (optional) zu einem in Deutschland anerkannten Abschluss führen und eine große Anzahl von Schülern unterrichten<sup>109</sup>. Diese Schulen liegen – im Gegensatz zu den Gemeindeschulen – in den Metropol(region)en São Paulo und Rio de Janeiro (vgl. Wernet 1989: 4f.; Kaufmann 2003: 33; DAAD 2009: 14; Gil de Andrade 2010: 128). Sie firmieren unter der Bezeichnung „Begegnungsschulen“, da sie seit langem nicht nur von deutschen Schülern besucht werden (an den brasilianischen DAS liegt der Anteil der nichtdeutschen Schüler bei über 95%), sondern sich explizit als eine Brücke zwischen Deutschland und Brasilien verstehen (vgl. Uphoff 2011: 22f.; Kiper 2015: 150). Allerdings kommt es durch das hohe Schulgeld, auf das die Schulen für ihren Betrieb angewiesen sind, zunehmend zu einer sozialen Selektion<sup>110</sup>.

Im gleichen Maße wie der Anteil der DaZ- und DaH-Sprecher in Brasilien stetig abnimmt, lässt sich seit einigen Jahren beobachten, dass die Sprache sich neue „Interessengruppen“ erschließt, die bisher keine Verbindung zu deutscher Sprache oder Kultur hatten, diesen Kontakt aber zunehmend als Gewinn sehen (vgl. Ludanyi 2015: 279). Ein Beispiel dafür sind die PASCH-Schulen, unter denen sich in Brasilien renommierte öffentliche Institutionen befinden: „O ensino de alemão no Brasil começa a ultrapassar, portanto, os espaços

---

<sup>107</sup> Ganz wesentlich für die Entwicklung der kirchlich getragenen Gemeindeschulen ist die *Rede Sinodal de Educação*, ein Netzwerk von ca. 60 Schulen, die gemeinsam an der curricularen Ausgestaltung des Unterrichts arbeiten, aber auch zahlreiche Kultur-, Bildungs- und Sprachaktivitäten durchführen (vgl. Pupp Spinassé 2005: 110).

<sup>108</sup> Auf die durchaus spannende Geschichte der Deutschen Schulen – z. B. die des Colégio Cruzeiro, das 1862 als eine der ersten Deutschen Schulen in Übersee den Unterricht aufnahm – wird an dieser Stelle nur am Rande verwiesen. Mehr dazu u. a. bei Pupp Spinassé (2005: 114ff.) und Uphoff (2011: 17).

<sup>109</sup> Das „Colégio Cruzeiro“ und die „Escola Alemã Corcovado“ in Rio de Janeiro unterrichten jeweils fast 2.000 Schüler, und die Deutsche Schule São Paulo gilt mit über 10.000 Schülern als die weltweit größte Deutsche Auslandsschule (vgl. Sartingen 2001: 1446; Stanke / Bolacio 2016: 327).

<sup>110</sup> Studien zeigen, dass die Deutschen Auslandsschulen (DAS) sich mehrheitlich in Ländern mit mittlerem oder hohem Durchschnittseinkommen befinden (vgl. Kiper 2015: 152).

tradicionalmente ocupados por ele e passa a ganhar novas instituições colaboradoras que irão fazer parte da história desse ensino daqui para frente”<sup>111</sup> (Uphoff 2011: 28f.).

Auch außerhalb der Schulen wird Deutsch unterrichtet und erfreut sich dabei einer wachsenden Nachfrage. Einige Bundesländer (vor allem São Paulo und Paraná) haben – im vorherigen Unterkapitel wurde es bereits erwähnt – eine Tradition von öffentlichen Sprachenzentren, die *Centros de Estudos de Línguas* (CEL), die Fremdsprachenunterricht an ausgewählten öffentlichen Schulen anbieten<sup>112</sup> (vgl. Ammon 2015: 1039). Konjunktur haben aufgrund der Kürzungen im öffentlichen Bereich aber vor allem private Sprachschulen mit kostenpflichtigen Kursen: Hier kann mit ca. 130 Spracheninstituten gerechnet werden, an denen über 30.000 Personen Deutsch lernen<sup>113</sup>. Dabei ist das Goethe-Institut der größte Anbieter und deckt an seinen fünf Standorten im Land ca. ein Drittel der freien Kursangebote ab (vgl. Gil de Andrade 2010: 130; Soethe 2010: 1624). Aufgrund der im Verhältnis hohen Kursgebühren der Goethe-Institute sind die Lernerzahlen stark von der ökonomischen Situation des Landes abhängig; eine Steigerung gibt es jedoch ungeachtet der angespannten Wirtschaftslage bei der Anzahl der abgelegten Prüfungen (vgl. Ammon 2015: 1041). Der Deutschunterricht der „freien Anbieter in der Erwachsenenbildung“ liegt somit in Brasilien deutlich höher als im weltweiten Durchschnitt (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 190).

An den brasilianischen Universitäten wird Deutsch sowohl als Studiengang (in verschiedenen Ausrichtungen) als auch – und vor allem – in den Sprachenzentren in Form von freien Kursen angeboten<sup>114</sup> (vgl. Gil de Andrade 2010: 129). Ebenso wie allgemein in der Erwachsenenbildung steigt an den Hochschulen das Interesse und das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen, u. a. wegen des Booms an grenzüberschreitenden Partnerschafts-, Mobilitäts- und Austauschprogrammen, die insbesondere im universitären Bereich angesiedelt sind und in zunehmender Zahl auch den Kontakt mit Deutschland betreffen (vgl. Heitz 2014: 112; Auswärtiges Amt 2015: 29, Peuschel 2015: 651). Eigenständige Deutschstudiengänge bestehen an 17 Universitäten, die im ganzen Land

---

<sup>111</sup> Ü. d. V.: „Der Deutschunterricht in Brasilien beginnt also, die bisher traditionellen Räume zu überwinden und neue Partnerinstitutionen zu gewinnen, die von nun an Teil dieses Unterrichts sind.“

<sup>112</sup> Ein Beispiel für Deutsch aus dem Jahr 2016: Von den 213 CELs im Bundesstaat São Paulo boten 33 Deutsch an, so dass von den insgesamt gut 60.000 Lernern 1.850 vom Deutschunterricht profitierten (Zahlen abrufbar unter: [www.educacao.sp.gov.br/noticias/goethe-institut-vai-oferecer-formacao-para-professores-da-lingua-alema-dos-cels](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/goethe-institut-vai-oferecer-formacao-para-professores-da-lingua-alema-dos-cels)).

<sup>113</sup> Netzwerk Deutsch (2010: 5) vermerkt 173 Institute mit knapp 17.000 Deutschlernern, das Auswärtige Amt (2015: 11) spricht bereits von 33.000 Lernern.

<sup>114</sup> Da die vorliegende Arbeit sich ganz wesentlich mit der Gruppe der Deutschlehrer und -lerner im universitären Rahmen beschäftigt, finden sich im weiteren Verlauf detailliertere Informationen zu den Deutschstudiengängen – vgl. dazu insbesondere das Kapitel 5.

verteilt sind, Sprachkursangebote an etwa 30 weiteren Hochschulen<sup>115</sup>. An den Hochschulen lernen über 10.000 Studierende Deutsch, mehr als 80% davon in freien Kursen – die Universitäten decken damit etwa 10% der Lernerzahlen des Landes ab (vgl. Gil de Andrade 2010: 129; Soethe 2010: 1624; Pupp Spinassé 2014: 19; Auswärtiges Amt 2015: 29).

Auch wenn die verfügbaren Angaben zum Teil widersprüchlich sind<sup>116</sup> lässt sich übergreifend und über alle Lernergruppen hinweg doch eindeutig konstatieren, dass die Deutschlernerzahlen in Brasilien in den letzten zwei Jahrzehnten insgesamt gestiegen sind (vgl. Chen 2014: 43; Ammon 2015: 1040). Die Motivation dafür hat zweifelsohne verschiedene Gründe. Das gesellschaftliche Umfeld, die Sprachenpolitik und selbstverständlich praktische und ökonomische Aspekte haben einen Einfluss darauf, wie stark die deutsche Sprache in einem Land ist – die Zeichen in Brasilien sind momentan durchaus positiv für Deutsch eingestellt (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 29). Ob es in einem nächsten Schritt allerdings dazu kommt, dass Deutsch in einem breiteren Rahmen als Schulfremdsprache angeboten wird und daraus ein entsprechender Bedarf an der Deutschlehrausbildung resultiert, hängt von verschiedenen weiteren Faktoren ab (vgl. Roggausch 2009: 7).

---

<sup>115</sup> Netzwerk Deutsch (2010: 5) vermerkt 49 Hochschulen mit DaF und 9.570 Deutschlerner im Hochschulbereich, unterscheidet aber nicht zwischen Deutschstudiengängen und freien Sprachkursen. Bei StaDaF (2006: 5) werden ebenfalls 49 Hochschulen genannt und die Zahl der Germanistik-Studenten mit 2.000 angegeben.

<sup>116</sup> So stieß etwa im Rahmen des Tuning-Projekts zu Bildungsprozessen in Lateinamerika das Item „Relevanz von Fremdsprachen“ auf die geringste Zustimmung – und zwar sowohl bei Dozenten, Absolventen, Studenten als auch Arbeitgebern (vgl. Beneitone 2007: 134).



## 2.3 Forschungsgegenstand: Lehrpersonen und ihr Handeln

Bereits in der Einleitung wurde angedeutet, dass dem Wissen und seiner Vermittlung weltweit ein steigender Wert beigemessen wird. Auch die Forschung beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit dem Lehren und Lernen. Lange lag der Fokus dabei auf den Lernern, was teilweise dazu führte, die Rolle der Lehrpersonen außer Acht zu lassen (vgl. Feld-Knapp 2012b: 41). In den letzten Jahren kann man hier allerdings einen Paradigmenwechsel festzustellen, der spätestens seit der Veröffentlichung der „Hattie-Studie“ auch in der deutschsprachigen Diskussion angekommen ist (vgl. Krumm 2016a: 312). Die Kernbotschaft daraus lässt sich (stark verkürzt) mit dem Satz zusammenfassen: „Auf die Lehrpersonen kommt es an“ (Zierer 2016: 81).

Mit der neuen Ausrichtung wurde deutlich, dass in den einzelnen Fächern zu wenig über die Lehrkräfte und ihr Tun bekannt ist. Übergreifende Forschungen zum Lehrerhandeln gibt es durchaus: Seit den 1980er Jahren beschäftigen sich insbesondere die Bildungswissenschaften mit der Entwicklung und den Tätigkeiten von Lehrkräften. Seit einigen Jahren setzt sich jedoch die Erkenntnis durch, dass allgemeine pädagogische Beschreibungen und Konzepte idealerweise auch fachspezifisch ergänzt werden sollten. Aus diesem Grund beschäftigen sich einzelne Fachdisziplinen zunehmend mit der Lehrerbildung, so auch Deutsch – und zwar nicht nur in den deutschsprachigen Ländern, sondern auch darüber hinaus (vgl. z. B. für Ungarn Feld-Knapp 2012a: 14).

In den folgenden Unterkapiteln werden einige der zentralen Themen rund um Lehrkräfte und ihr professionelles Handeln zusammengefasst, die in den letzten Jahren diskutiert wurden. Zunächst wird auf die Rolle der Vorgaben und Umfeldbedingungen eingegangen, dann die aktuellen Debatten zu Lehrerbildung und Unterricht beschrieben, relevante Forschungen zur Lehrperson vorgestellt und schließlich die Kompetenzen genauer erörtert, die in Zusammenhang mit der Lehrerbildung eine Rolle spielen. Den Abschluss bildet eine Beschreibung der Lehrerbildung in Brasilien.

### 2.3.1 Curriculare Vorgaben und Umfeldbedingungen

Politische Präferenzen, gesetzliche und institutionelle Vorgaben sowie fachbezogene Curricula prägen das Geschehen in den Kursräumen und Klassenzimmern nachhaltig. Kursträger und Bildungsverantwortliche wissen, dass ihre Vorstellungen von Unterricht und den

zu vermittelnden Inhalten dort umgesetzt werden<sup>117</sup> (vgl. Hallet / Königs 2010a: 55). Aus diesem Grund sollen in diesem Unterkapitel politische Vorgaben und Curricula genauer untersucht werden, da sie für die Entwicklung der vorliegenden Arbeit von Belang sind.

Seit der Etablierung moderner Nationalstaaten im 19. Jahrhundert vertritt der Staat den Anspruch, mittels eines öffentlichen Erziehungswesens die Bildung der in seinem Territorium lebenden Bürger zu organisieren und zu steuern. Die jeweiligen Vorstellungen von Bildung und Wissensvermittlung, die durch gesetzliche und institutionelle Vorgaben deutlich werden, wirken sich sowohl auf die Strukturen als auch auf die Inhalte des Lernens aus und betreffen damit gleichzeitig die Einrichtungen und die einzelnen Fächer.

Im Fall von Deutsch in Brasilien ist dabei nicht nur eine Auseinandersetzung mit der brasilianischen Seite erforderlich, sondern auch mit der deutschen: Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) setzt insofern einen wichtigen Rahmen, als durch die jeweilige Positionierung der Bundesrepublik wesentliche Ziele für die Entwicklung und Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur definiert und weitergegeben werden<sup>118</sup>. Wenn also die Politik sich besonders in bestimmten Schwerpunktländern engagiert, hat das auch Folgen für die AKBP.

Im politischen Geschehen werden, insbesondere seit der Jahrtausendwende, Bildungsaspekte zunehmend wichtiger, und damit kommt auch der AKBP mit ihren Kernthemen Sprachvermittlung, Sprachförderung und Sprachenpolitik<sup>119</sup> eine wichtige Rolle zu (vgl. Ammon 2015a: 101, 106; Maaß 2015b: 263). Eine besondere Bedeutung haben hierbei die deutschen Mittlerorganisationen<sup>120</sup>, allen voran das Goethe-Institut und der DAAD, aber auch das Auslandsschulwesen, das durch die letzte Konzeption der Bundesregierung 2011 noch einmal gestärkt wurde (vgl. Ammon 2015a: 101, 107; Kiper 2015: 149; Maaß 2015a: 53f., Paintner 2016: 638f.).

---

<sup>117</sup> Es ist sicher kein Zufall, dass das Weiterbildungsstudium „Deutsch lehren lernen“ beim Goethe-Institut mit der „Einheit 6“ beginnt, deren Titel lautet: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.

<sup>118</sup> Die Konzeptionen der Bundesrepublik zur AKBP werden an dieser Stelle nicht extra beschrieben. Für eine weitere Auseinandersetzung mit den Konzepten verweise ich auf Maaß (2015a: 48ff.).

<sup>119</sup> Ich folge an dieser Stelle Ammon (2015b: 103) und seiner Definition, die „Sprachpolitik“ als auf eine einzige Sprache gerichtet sieht, während „Sprachenpolitik“ das Verhältnis mehrerer Sprachen zueinander umfasst. Ähnlich argumentierte bereits Christ in den 1980er Jahren (vgl. Krumm 2016b: 45).

<sup>120</sup> Die Mittlerorganisationen als wichtige Akteure im Deutschbereich und als Ansprechpartner für die Kooperation in Brasilien werden in Unterkapitel 5.3.3 ausführlich behandelt.

Im Gegensatz zu den Schulen im Inland, die den Bundesländern unterstehen, wird das Auslandsschulwesen direkt über die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) koordiniert<sup>121</sup> (vgl. Ammon 2015a: 108; Kiper 2015: 150). Die ZfA ist auch diejenige Institution, die mithilfe des „Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache“ (2007) einen klaren Kompass etabliert und damit Einfluss darauf genommen hat, wie Deutsch im Ausland vermittelt werden soll. Damit ist die Brücke geschlagen zu einem weiteren wichtigen Instrument für die Sprachvermittlung: dem Curriculum.

Bei einem Curriculum handelt es sich um eine wissenschaftlich begründete Vorgabe bzw. einen Plan, wie Unterricht gestaltet werden soll, und um die Beschreibung von Kompetenzerwartungen, die Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfüllen haben (vgl. Hofer 2010: 40; Ende / Grotjahn / Kleppin / Mohr 2013: 50). Wie umfassend dieser Plan ist und von wem er entwickelt wird (bzw. entwickelt werden sollte), darüber gibt es unterschiedliche Vorstellungen: Curricula können sich – parallel zum „Lehrplan“ und damit als enger Begriff – auf ein bestimmtes Fach und die zu vermittelnden Inhalte beziehen (vgl. Ende / Grotjahn / Kleppin / Mohr 2013: 48). Daneben gibt es eine weite Definition, die das Umfeld mit einschließt:

Curricula beziehen Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien und Lernkontrolle ein, reichen also vom Anspruch her von der Planung bis zur Evaluation. Darüber hinaus bieten sie Modelle der Umsetzung von Unterricht an. In diesem umfassenden Anspruch, der bildungspolitische Rahmendaten und gesellschaftliche Entwicklungen ebenso berücksichtigt, wie die adäquate methodische Umsetzung und Evaluation, sowie Qualitätskontrollen auf allen Ebenen liegt das spezifische Moment der Curricula im Gegensatz zu den anderen Planungsmodellen (Funk 2001a: 5).

Hier wird deutlich, wieviel umfassender als z. B. ein „Lehrplan“ ein Curriculum aufgestellt ist. Wenn dann, so wie in der vorliegenden Arbeit der Fall, eine weite Definition von „Curriculum“ genutzt wird, reicht es nicht aus, für eine Analyse die für ein bestimmtes Thema berechnete Stundenzahl zu vergleichen, sondern das Umfeld sollte ebenfalls in die Überlegungen einbezogen werden. Dies begründet das Vorgehen, mithilfe einer Curriculumanalyse die Struktur und Hauptinhalte der Deutschlehrerausbildung in Brasilien in den Kapiteln 5 und 6 ausführlich darzustellen.

---

<sup>121</sup> Die ZfA ist Teil des Bundesverwaltungsamts, das als Oberbehörde dem Bundesministerium des Innern unterstellt ist, aber Querschnittsaufgaben auch für andere Ministerien wahrnimmt.

### 2.3.2 Professionalisierung von Unterricht und Lehrerbildung

Bildungsdebatten, die sowohl in Deutschland als auch anderswo mit großem Engagement geführt werden, betreffen in der Regel mindestens zwei Aspekte des Lehrens: einerseits die Ausrichtung von Unterricht (insbesondere in der Schule, für die der Staat verantwortlich zeichnet), und andererseits die Lehrerbildung. Vor allem letztere steht, wie ein Blick in die Literatur zeigt, seit Jahrzehnten immer wieder auf dem Prüfstand, sind die Lehrer doch die Multiplikatoren, die vor den Klassen stehen und die Bildungsziele umsetzen sollen. Aus diesem Grund betrifft die Ausrichtung von Unterricht die Lehrerbildung sehr direkt.

In Europa – insbesondere in Deutschland – wurden Bildungsprozesse lange Zeit von einem input-orientierten Modell bestimmt, wohingegen sich in Nordamerika und anderen englischsprachigen Ländern eine stärkere Output- bzw. Outcome-Orientierung durchgesetzt hat (vgl. Hallet 2011: 65). Mit dem Bologna-Prozess und den internationalen Leistungsvergleichsstudien verstärkte sich auch in Deutschland die Output-Orientierung, was in der Folge zur Notwendigkeit führte, Lernleistungen und -Ergebnisse auf vergleichbare Weise zu beschreiben (vgl. z. B. Hallet 2006: 21; Funk 2014: 43). Als Instrument dafür dienen u. a. die Standards, anhand derer Bildungserfolg überprüft und evaluiert werden kann, sowie die Sichtbarmachung und Beschreibung von Kompetenzen<sup>122</sup> (vgl. Hallet 2006: 21).

Der Begriff „Standard“ ist in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert (vgl. Helbig-Reuter 2006: 36, 39). Grundsätzlich geht es bei Standards um die Festschreibung einer bestimmten Leitlinie bzw. eines bestimmten Niveaus. Für den hier relevanten Bereich der Bildung sind die Bildungsstandards zu berücksichtigen: diese geben fachdidaktisch begründet, präzise und fokussiert an, welche Leistung Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Niveaustufe erbringen sollen (vgl. Bredella 2006: 106; Rössler 2010: 29; Ende / Grotjahn / Kleppin / Mohr 2013: 41). Unterschieden wird bei dieser Art der Standardangaben in Hinblick auf ihren Bezug (also ihre Input-, Output- oder Prozessbezogenheit) sowie auf die Frage, ob es sich um Minimal-, Maximal oder Regelstandards handelt (vgl. Helbig-Reuter 2006: 40). Gemessen und beschrieben werden die Standards u. a. anhand von Kompetenzen:

Bildungsstandards [...] benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können (Klieme et al. 2003: 19).

---

<sup>122</sup> Vor allem die Kompetenzmodelle spielen für die vorliegende Arbeit eine Rolle und werden deswegen in Unterkapitel 2.3.3 gesondert betrachtet.

Inzwischen besteht weitgehend Konsens darüber, sich im Bildungsbereich auf Standards<sup>123</sup> zu berufen – auch wenn dies in der Lehrerbildung noch nicht immer mit der nötigen Differenzierung geschieht (vgl. Helbig-Reuter 2006: 64). Für die Fragestellung dieser Arbeit sind sie daher zu berücksichtigen.

Die Orientierung an den Bildungsstandards hat seit der Jahrtausendwende stark zugenommen. Es geht dabei darum, die Angaben zu Leistungsanforderungen im Unterricht zu vereinheitlichen und sie damit transparent und vergleichbarer zu machen (vgl. Helbig-Reuter 2006: 38, 44; Ende / Grotjahn / Kleppin / Mohr 2013: 44). Grund dafür war u. a. das (vermeintlich) schlechte Abschneiden deutscher Schüler an internationalen Vergleichsstudien und der Wille der Bildungspolitik, die Ergebnisse zu verbessern, aber auch generell Versuche der Etablierung von Qualitätssicherung und -management in Bildungsprozessen (vgl. Helbig-Reuter 2006: 38f.; Rössler 2010: 29; Königs 2011: 114). Standards werden hier als ein wichtiges Instrument zur Verbesserung des Unterrichts und zur internen sowie externen Qualitätssicherung wahrgenommen (vgl. Funk 2003: 75; Bredella 2006: 109; Helbig-Reuter 2006: 41).

Als Beispiele für die Etablierung von „nationalen Bildungsstandards“ in Deutschland können die Vorgaben des BMBF (2003) bzw. der KMK (2004) genannt werden, die in den Lehrplänen verschiedener Bundesländer umgesetzt wurden (vgl. Bredella 2006: 106f.; Hallet 2011: 64f.; Funk 2014: 43). Für den Fremdsprachenunterricht ist das zentrale Dokument für die Standardisierung zweifelsohne der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ von 2001, der eine klare Handlungs- und Outputorientierung aufweist und sich z. T. auf allgemeindidaktische und pädagogisch-psychologische Forschungen stützt (vgl. Helbig-Reuter 2006: 39f.; Rössler 2010: 29; Hallet 2011: 65).

Zwar wird die Ausrichtung auf bestimmte Standards im Bildungswesen kaum noch infrage gestellt, trotzdem lassen sich an verschiedenen Stellen ernsthafte Bedenken gegen eine zu einseitige Orientierung auf Standards finden<sup>124</sup> (vgl. Krumm 2016b: 47).

- Zunächst stellt sich die Frage nach einer angemessenen Berücksichtigung der individuellen Lernerpersönlichkeit: „Natürlich bedarf es gewisser Mindeststandards, die überall gelten – auf diesen müssen dann aber differenzierte Angebote für individuelle Schwerpunktbildungen aufbauen“ (Krumm 2006: 37). Anstatt einer

---

<sup>123</sup> Auch methodisch-didaktische Prinzipien können zu Unterrichtsstandards werden (vgl. Funk 2010).

<sup>124</sup> Letztendlich spiegeln sich hier die Debatten, ob es bei der Vorbereitung von Lehrern um „Ausbildung“ oder „Bildung“ geht.

Orientierung auf das Individuelle besteht die Gefahr, dass Standards zunehmend normativ (und nicht deskriptiv) wahrgenommen und verwendet werden<sup>125</sup> (vgl. Helbig-Reuter 2006: 39).

- Die Fokussierung auf bestimmte Kompetenzen stellt die Messbarkeit und Abprüfbarkeit passender Themen im Unterricht in den Vordergrund<sup>126</sup> (vgl. u. a. Bredella 2006: 106–109; Ende / Grotjahn / Kleppin / Mohr 2013: 44). Wenn jedoch der Schwerpunkt auf der Messbarkeit der Ergebnisse und Leistungen liegt, besteht die Gefahr, diejenigen Bereiche nicht mehr im Unterricht zu behandeln, die kaum oder gar nicht messbar sind: „Tatsächlich hat die Einführung der Bildungsstandards zu einer einseitigen Fokussierung auf messbare Lernziele und zur Etablierung einer sich immer mehr ausweitenden Testkultur beigetragen“ (Rössler 2010: 29). Deutlich wird dies insbesondere bei Themenfeldern ohne klare und eindeutige Wissenskomponenten – so etwa beim kulturellen Lernen, der Literaturrezeption oder auch der sprachlichen Interaktion (vgl. Bredella 2006: 115ff.; Helbig-Reuter 2006: 63).
- Eine zu starke Vereinheitlichung von Standards und Kompetenzen widerspricht deutlich dem Gebot der Lernerorientierung (vgl. Hallet 2011: 69). „Damit findet eine ‘Entkoppelung’ der Curriculumentwicklung mit zentralisierten Standards und überregionalen Prüfungen von einer primär auf die konkrete Situation und die Lernbedürfnisse vor Ort zugeschnittenen Weiterentwicklung des Bildungswesens statt“ (Krumm 2006: 36).
- Noch komplizierter wird die Gemengelage, wenn (wie in Brasilien) wirtschaftliche Interessen mit im Spiel sind: Indikatoren für eine leistungsstarke Bildungseinrichtung werden damit zunehmend weniger nach pädagogischen oder fachlichen, sondern nach ökonomischen Gesichtspunkten ausgerichtet, da sich durch die Ergebnisse in Tests und Evaluierungen häufig direkte finanzielle Folgen für die Institutionen ergeben (vgl. Serviani 2013: 71ff.).

<sup>125</sup> Angesprochen wird hier die selektive Funktion von Standards, wenn bspw. bestimmte sprachliche Standardvorgaben mit Fragen des Aufenthaltsstatus verbunden werden (vgl. Krumm 2011: 127): „Diese überwunden geglaubte Selektionsfunktion des Sprachunterrichts droht mit der allzu starken Fixierung auf Prüfungen und Bildungsstandards zurückzukehren“ (Krumm 2006: 41). Die kritisierte Selektionsfunktion hat also möglicherweise auch negative Backwash-Effekte.

<sup>126</sup> Dem Argument, dass Standardvorgaben nicht direkt mit Leistungsmessung in Verbindung stehen, wird u. a. durch die prominente Stellung der Lernstandserhebungen widerlegt (vgl. Helbig-Reuter 2006: 55).

Trotz der (in Teilen zweifelsohne gerechtfertigten) Kritik an einer zu starken Standardorientierung kann diese insbesondere im schulischen Bereich inzwischen als gesetzt gelten (vgl. Harsch 2016: 88f.). Für die Lehrerbildung ist die Situation deutlich unschärfer, was sich bspw. an den umfassenden Diskussionen um „Kerncurricula“ für die Lehrerbildung ablesen lässt (vgl. Helbig-Reuter 2006: 49f.). Grundprinzip ist vor allem, dass durch die Festschreibung eines Kerncurriculums eine im positiven Sinne wirkende Standardisierung erreicht werden kann und damit auch eine gewisse Garantie für die Qualität und Professionalisierung von Studiengängen (vgl. Königs 2003: 128; Krumm 2003: 143). Dass die Etablierung von Kerncurricula eine hohe Relevanz hat<sup>127</sup>, daran besteht in diesem Rahmen kein Zweifel:

Die akademischen Fächer müssen es leisten, Kerncurricula zu formulieren (Roggausch 2006: 159).

Es muss insbesondere den Fachwissenschaften gelingen, ein fachspezifisches Basiscurriculum für das Grundstudium zu entwickeln (Zydati 1996, These 10).

Zumindest was das Fach Deutsch als Fremdsprache und die Ebene der universitären Deutschlehrerbildung angeht, sind trotz aller Bemühungen die bisherigen Versuche der Einigung auf gemeinsame Kerncurricula gescheitert<sup>128</sup>:

Mehr als jede andere Fremdsprachenphilologie war Deutsch als Fremdsprache ein Kind der Praxis, geboren unter anderem aus der Notwendigkeit, Lösungen für ein gesellschaftliches Problem zu finden: die (Zweit-)Sprachlosigkeit von Migranten. Trotzdem ist es nicht einmal für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gelungen, didaktische Grundkenntnisse und praktische Handlungsfähigkeit in Unterrichtssituationen zum Kern des Faches zu machen (Funk 2003: 69).

Außer der Tatsache, dass es bei DaF im Kern um die fremdsprachenphilologisch orientierte Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache geht, besteht bisher wenig Konsens: Schon bei der Frage, welche denn als „Kernkompetenzen“ angesehen werden können, gehen die Meinungen auseinander (vgl. Schier 2010: 294). Generell wird die Chance, sich auf ein Kerncurriculum zu einigen, für die Disziplin deswegen als eher gering eingeschätzt, wenn auch für einzelne Fachbereiche (insbesondere die Didaktik) eine hohe Übereinstimmung konstatiert wird (vgl. Funk 2003: 69; Krumm 2003: 143; Funk 2005: 538). Dabei fehlt es nicht an Vorschlägen dazu, welche Grundbestandteile ein DaF-Studium umfassen

<sup>127</sup> Forderungen nach einer Beschreibung von Kerncurricula bzw. von Kernqualifikationen finden sich auch in Zusammenhang mit der Diskussion um Berufsfelder: „Für zahlreiche Berufsfelder lassen sich doch Kernqualifikationen beschreiben“ (Roggausch 2006: 158).

<sup>128</sup> Ich beziehe mich an dieser Stelle auf Deutsch als Fremdsprache als universitäres Fach, wohl wissend, dass für den Schulbereich der „Rahmenplan für das deutsche Auslandsschulwesen“ im Jahr 2009 veröffentlicht wurde und für die Erwachsenenbildung das gemeinsam mit dem Goethe-Institut entwickelte „Rahmencurriculum für Integrationskurse“ (Bereich DaZ) bereits seit dem Jahr 2007 existiert.

sollte – zu nennen sind hier bspw. die „22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung“ von 1996, die Vorschläge von ausgewiesenen DaF-Didaktikern (vgl. Funk 2003: 73 und 2005: 538) oder das „Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ (vgl. Casper-Hehne / Koreik / Middeke 2006: 260; Feld-Knapp 2014: 65; 157–164). Die Diskussionen um die Ausrichtung von Studiengängen zur Lehrerausbildung prägen in diesem Sinne den Alltag an den Hochschulen im In- und Ausland.

Dass die zunehmende Standardorientierung in der Lehrerbildung auch in Brasilien durchaus wahrgenommen und kritisch hinterfragt wird und damit von großer Relevanz ist, zeigt u. a. das folgende Zitat:

[...] a política educacional atual, guiando-se pelo princípio da racionalização dos custos, busca atingir resultados imediatos ligados ao desempenho em sala de aula. Pretende, assim, formar professores técnicos, capazes de se desempenhar perante os alunos em sala de aula, dando conta do programa tal como apresentado nos manuais escolares elaborados de acordo com os “parâmetros curriculares nacionais” propostos pelo MEC. Não se trata, pois, de formar professores cultos, capazes de propiciar aos seus alunos uma formação mais ampla e aprofundada dos aspectos envolvidos no objeto da docência que exercem<sup>129</sup> (Saviani 2001: 17).

Inwieweit die Deutschstudiengänge in Brasilien dem hier geäußerten Anspruch auf umfassende Bildung der zukünftigen Lehrer gerecht werden, die diese befähigt, ihre Schüler tatsächlich positiv zu formen, ist eine offene Frage. Sie begründet die Entscheidung, mithilfe einer Curriculum-Analyse das Profil dieser Studiengänge zu untersuchen – gilt dieses Instrument doch als eines der aussagekräftigsten in der Bildungsforschung, wenn es um Lehr- und Lernprozesse der institutionalisierten Bildung geht.

### 2.3.3 Kompetenzen und Kompetenzmodelle

In den Ausführungen zu Bildungsstandards und Lehrerausbildung wurde in dieser Arbeit bereits mehrfach auf das Konzept der „Kompetenzen“ und sein Potenzial zur Transparenz und Vergleichbarkeit von Leistungsniveaus Bezug genommen. Zwar sind auch heute noch

---

<sup>129</sup> Ü. d. V.: „[...] die aktuelle Bildungspolitik, die sich von einer Optimierung der Kosten leiten lässt, möchte schnelle Erfolge erreichen, die in Zusammenhang mit dem Handeln im Unterricht stehen. Sie fördert damit technisch versierte Lehrkräfte, die vor den Schülern im Klassenzimmer agieren und das Programm so abhandeln können, wie es in den Unterrichtsmaterialien präsentiert wird, die auf den vom Bildungsministerium beruhenden „nationalen Bildungsvorgaben“ beruhen. Dementsprechend geht es nicht darum, umfassend gebildete Lehrer zu formen, die ihren Schülern entsprechend eine breitere und tiefere Bildung in ihren Unterrichtsbereichen zuteil werden lassen könnten.“



Stimmen zu hören, die vor einer eindimensionalen Betrachtung warnen (vgl. Hallet 2011: 66; Krumm 2011: 129), insgesamt ist die Debatte um Nutzen und Einsatz von Kompetenzen seit der Jahrtausendwende aber deutlich abgeflaut und es wird zunehmend sachlicher argumentiert. Insbesondere in den Bildungswissenschaften wurde auf dieser Grundlage an Kompetenzmodellen zur Lehrerbildung gearbeitet. „Ziel ist dabei ein konzeptionell konsistentes, normativ gut begründbares und empirisch hinreichend gesättigtes mehrdimensionales Modell der gestuften Entwicklung von Lehrerkompetenzen“ (Terhart 2014: 436). Bevor es allerdings um Kompetenzmodelle geht, ist eine Definition des dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnisses von „Kompetenzen“ nötig.

Die Tatsache, dass sowohl in der Alltags- als auch in der Fachsprache häufig von „Kompetenzen“ die Rede ist, erschwert eine klare Eingrenzung<sup>130</sup>. Zunächst einmal lässt sich deswegen eine Unterscheidung treffen in allgemeine Kompetenzen (die für den Lebensalltag wichtig sind) und in Kompetenzen in Hinblick auf Bildungsprozesse (vgl. Europarat 2001: 22f.). Gemeinsam ist beiden Richtungen die Idee, dass Kompetenzen zur erfolgreichen Ausführung menschlicher Handlungen notwendig sind, was eine erste Definition erlaubt: „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Merkmale und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Europarat 2001: 21).

Die Handlungsorientierung, die sich in Kompetenzdefinitionen finden lässt, stellt in der Regel auch die Grundlage für die Kompetenzbeschreibungen im Bildungsbereich dar. Unterschieden wird hier häufig zwischen den „fachbezogenen Kompetenzen“ (spezifisch für ein Wissensgebiet) und „überfachliche Kompetenzen“ (wichtig für den Lern- und Bildungsprozess allgemein) (vgl. Hallet 2006: 21), wie im nachstehenden Ausschnitt aus dem Modell zur Handlungskompetenz von Frey und Jung (2011) ersichtlich.

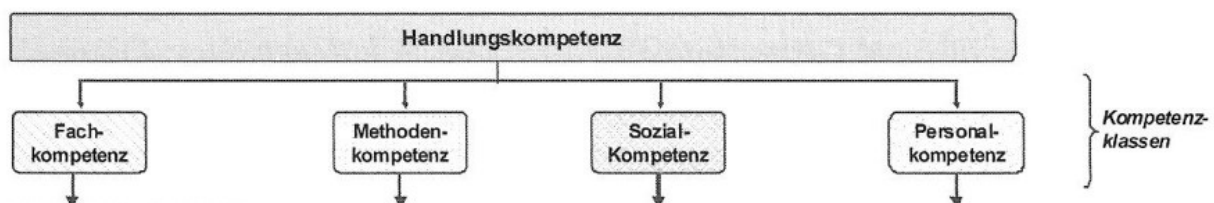


Abbildung 3: Strukturmodell von Handlungskompetenz (aus Frey / Jung 2011: 31)

<sup>130</sup> In der Forschungsliteratur wird häufig die bisher unklare Festschreibung des Kompetenzbegriffs im Fach betont und die Notwendigkeit zu empirischen Studien begründet, um zu einem umfassenden Kompetenzverständnis zu gelangen (vgl. Königs 2012: 38).

Gemeinsam ist allen Kompetenzmodellen, dass die Fachkompetenz (oft auch bezeichnet als „Fachwissen“) Erwähnung findet – allerdings wird ihre Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung zunehmend relativiert<sup>131</sup>. „Die Fachkompetenz allein hat nahezu keinen Effekt auf die schulische Leistung der Lernenden. Erst in Verbindung mit einer pädagogischen Kompetenz und einer didaktischen Kompetenz kann sie wirksam werden und ein zentrales Kennzeichen sein“ (Zierer 2016: 84). Ein eindrucksvolles Beispiel dafür findet sich in der Metastudie von John Hattie (2009), in der die Fachkompetenz auf Platz 136 (von insgesamt 150) eingeordnet wird (vgl. Zierer 2016: 73ff.). Fachwissen und Fachkompetenz sind also nicht schädlich für den Lernerfolg – nur wirken sie kaum, solange sie isoliert sind. Erst in Verbindung mit der pädagogischen und der didaktischen Kompetenz kann die Fachkompetenz ihre Wirkung entfalten<sup>132</sup> (vgl. Schart / Legutke 2012: 57f.).

Im Kontext der Lehrerbildung beziehen sich die „überfachlichen Kompetenzen“ ganz wesentlich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das professionelle Handeln einer Lehrperson von Bedeutung sind, und bilden deswegen die Grundlage für „Lehrkompetenzen“. Die hohe Bedeutung dieser Lehrkompetenzen ist dabei ebenso unbestritten wie der Dissens darüber, um welche Kompetenzen es sich konkret handelt, und wie sie im Rahmen der Lehrerausbildung besonders gefördert werden sollten (vgl. Hallet 2006: 22). Das liegt nicht zuletzt an der Tatsache, dass die Frage nach einem „Kernbestand an didaktischen Kompetenzen“ von einem bestimmten Bild des Unterrichts und von seinen Zielen abhängt: Soll dieser beispielsweise die Lernerautonomie fördern, so müssen die Lehrer in ihrer Ausbildung auch entsprechende Inhalte selbst erleben, um sie als Kompetenzen ausbilden und einüben zu können (vgl. Funk 2001b: 70). Eine Möglichkeit, die „überfachlichen Kompetenzen“ sinnvoll zu bündeln, und dabei weder die allgemeinen und berufsbezogenen, noch die Lehrkompetenzen zu vernachlässigen, gibt es nach Überzeugung zahlreicher Autoren durchaus: „Eine vertiefte Überlegung würde einmal das Thema Schlüsselqualifikationen verdienen“ (Roggausch 2006: 158). Diese Forderung soll in den folgenden Absätzen umgesetzt werden.

---

<sup>131</sup> Dies wird allerdings nicht ohne Widerspruch hingenommen – so betont z. B. Weinert die herausragende Bedeutung inhaltlichen Wissens als Ziel der Bildung (vgl. Hallet 2011: 69), und Hallet (2006: 37) stellt klar, dass es ohne fundierte (fachliche) Inhalte auch kein Lehren und Lernen gibt.

<sup>132</sup> Verwiesen sei an dieser Stelle auf den weltweit rezipierten US-amerikanischen Psychologen und Bildungswissenschaftler Lee Shulman (\* 1938), der seit Jahrzehnten die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen bei der Entwicklung des „pädagogischen Handlungswissens“ herausstellt (vgl. Zierer 2016: 74). Ähnliche Hinweise finden sich u. a. bei Hallet (2006), Frey/Jung (2011), Schart/Legutke (2012) und Feld-Knapp (2014).

Das Konzept der Schlüsselkompetenzen<sup>133</sup> ist einerseits für den beruflichen Kontext relevant, geht aber auch weit über den unmittelbaren Bezug des Lehrerberufs hinaus: „Unter Schlüsselkompetenzen wird eine Reihe verschiedener arbeitsmarktbezogener Fähigkeiten, Kompetenzen und Zusatzqualifikationen verstanden“ (Funk 2003: 70). Um welche es sich konkret handelt, darüber gehen die Meinungen auseinander – in Zusammenhang mit der Fremdsprachenlehrausbildung finden sich u. a. Aspekte wie interkulturelle Kompetenz (Funk 2001b: 72; Mehlhorn 2006: 144; Feld-Knapp 2012b: 23), wissenschaftliches Arbeiten und Forschungskompetenz (vgl. Funk 2003: 70; Mehlhorn 2006: 144), Evaluationskompetenz (vgl. Funk 2001b: 77 und 2003: 70), Präsentationskompetenz bzw. Moderationskompetenz (vgl. Funk 2001b: 77 und 2003: 70; Mehlhorn 2006: 144), Medienkompetenz (vgl. Funk 2001b: 77 und 2003: 70; Mehlhorn 2006: 144), Beratungskompetenz (vgl. Funk 2001b: 77 und 2003: 70; Mehlhorn 2006: 144), Organisations- und Planungskompetenz (vgl. Funk 2001b: 77 und 2003: 70; Mehlhorn 2006: 144) oder auch Fremdsprachenkenntnisse (Mehlhorn 2006: 144). Bei dieser Auflistung wird deutlich, wie stark sich die Schlüsselkompetenzen mit den didaktischen und pädagogischen Kompetenzen überschneiden. Diese Überschneidung gilt gleichermaßen für die sogenannten „Softskills“ (bspw. Empathie, Kooperations- und Reflexionsfähigkeit, vgl. Mehlhorn 2006: 144) und die Entwicklungskompetenz von Lehrkräften: „Die Bereitschaft zur Veränderung und Weiterentwicklung ist sicher die zentrale Schlüsselqualifikation für Lehrende“ (Funk 2001b: 70).

Für die Lehrerausbildung wird deswegen gefordert, dass Schlüsselqualifikationen in den Curricula einen prominenten Platz einnehmen sollten, da sie es ermöglichen, die Fachinhalte zur Anwendung zu bringen und den Absolventen dadurch den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erleichtern (vgl. Schier 2010: 299). Das Zitat: „Schlüsselqualifikationen werden erworben durch aktives selbständiges Handeln in der Ausbildungssituation“ (Funk 2003: 71) verdeutlicht, dass sie eine Schnittstelle bilden (können) zwischen den theoretischen und den praxisorientierten Anteilen des Studiums<sup>134</sup> (vgl. Funk 2003: 69f.). Wenn also Studiengänge die Schlüsselkompetenzen bewusst mit in die Ausbildung einbeziehen, so ist das sowohl ein Qualitätsmerkmal als auch ein Verweis darauf, dass Aspekte der Berufs-

---

<sup>133</sup> Anstelle von „Schlüsselkompetenzen“ findet sich in der Literatur oft auch der Begriff „Schlüsselqualifikationen“. Beide Termini werden in dieser Arbeit synonym gebraucht. Um welche Kompetenzen es sich im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit handelt, wird im Abschnitt zur Erstellung des Fragebogens dargelegt.

<sup>134</sup> Der mögliche Einwand, dass der dichte Lehrplan eine Beschäftigung mit Schlüsselkompetenzen gar nicht ermöglichen würde, ist nur bedingt haltbar – schließlich kann diese Art der Fähigkeiten und Fertigkeiten problemlos in den Unterricht integriert und damit sozusagen *en passant* vermittelt werden. Beispiele dafür sind Aktivitäten zu Informationsverarbeitung / Medien, Teamfähigkeit, Selbständigkeit / Autonomie, Selbsteinschätzung und Reflexion (vgl. Funk 2001b: 73–76).

orientierung Teil des Curriculums sind (vgl. Funk 2005: 532). Ein weiteres Argument für die bewusste Auseinandersetzung mit Schlüsselkompetenzen ist die Tatsache, dass Absolventen (auch – und möglicherweise gerade – der Lehramtsstudiengänge) zum Teil ganz andere berufliche Tätigkeiten ausüben als im Studium ursprünglich vorgesehen. Entsprechend wichtig ist es, dass sie über einen breiten Schatz an Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen verfügen, der es ihnen ermöglicht, auch außerhalb ihres Kernbereichs erfolgreich handeln zu können (vgl. Nünning 2007: 166). Aus diesem Grund werden die Schlüsselkompetenzen in der vorliegenden Arbeit bewusst in die Überlegungen einbezogen: Deutlich wird das z. B. in der Ausgestaltung der Items im Online-Fragebogen der Absolventenstudie (vgl. Unterkapitel 3.2.3).

Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen spielen nicht nur in Deutschland und Europa eine Rolle, sondern auch in Lateinamerika. Deutlich wird dies in den dort seit Anfang des Jahrtausends erfolgten Anstrengungen, in Bildungsfragen eine bessere Zusammenarbeit auf regionaler Ebene zu ermöglichen und insbesondere im Bereich des Qualitätsmanagements auf Universitätsebene Fortschritte zu erzielen (vgl. Beneitone 2007: 15). Das vielleicht sichtbarste Ergebnis dazu ist das „Tuning-Projekt“, das von der EU<sup>135</sup> gefördert wurde und Daten von 190 Universitäten in 19 lateinamerikanischen Ländern umfasste – aus der ersten Förderphase (2004–2008) liegen hier nicht nur Informationen zu den Hochschulen aller beteiligter Länder vor, sondern auch umfassende Beschreibungen von Kompetenzen mit dem Fokus auf die (zukünftigen) Lehrkräfte. Die Aufteilung der Kompetenzen wird zwar für den Bildungs- und Hochschulbereich zunächst ähnlich gefasst wie in Europa, darüber hinaus aber ergänzt um gesellschaftsrelevante und kollaborative Aspekte (vgl. Beneitone 2007: 36). Konkret wurde im Tuning-Projekt in einem mehrjährigen Abstimmungsprozess eine Liste von 27 überfachlichen Kompetenzen sowie 27 fachspezifischen Kompetenzen erarbeitet (vgl. Beneitone 2007: 44f., 137). Diese sind ebenfalls in die Fragenentwicklung der Absolventenstudie eingeflossen.

Trotz der Tatsache, dass die Kompetenzdebatte in den letzten Jahren auch in Lateinamerika aktiver geführt wurde, war auffällig, dass sich die Hochschullehrer in den Experteninterviews bei der Frage nach den zu vermittelnden Kompetenzen im Studiengang fast ausnahmslos auf sprachliche Kompetenzen bezogen haben (in geringerem Maße auch auf

---

<sup>135</sup> Die Unterstützung durch die EU erfolgte über die Förderlinie „Alfa“ in zwei Etappen, von 2004 bis 2008 und 2011 bis 2014. Mehr zum Projekt auf den Webseiten: <http://tuning.unideusto.org/tuningal> und [www.tuningal.org](http://www.tuningal.org).

Fachkompetenzen), und dass im Gegenzug die überfachlichen Kompetenzen beinahe völlig ausgeklammert wurden<sup>136</sup>.

Dies verweist auf einen weiteren Punkt, den es zu beachten gilt: Die Begrifflichkeiten sind sowohl im deutschen als auch im brasilianischen Fachdiskurs alles andere als einheitlich (vgl. Schmelter 2005: 555f.). Erschwerend kommt in einer vergleichenden Arbeit wie dieser hinzu, dass bestimmte Konzepte z. T. unterschiedlich belegt sind. Ein Beispiel: In Brasilien wird – so zeigen es die Interviews in dieser Arbeit – unter „Kompetenz“ vor allem „Sprachkompetenz“ verstanden, wohingegen in Deutschland i. d. R. die Lehrkompetenzen und z. T. auch die überfachlichen Kompetenzen mitgedacht werden (der Kompetenzbegriff also breiter gebraucht wird). Der Unterschiedliche Gebrauch stellt kein grundsätzliches Hindernis für eine vergleichende Studie dar, ist aber bei der Auswertung der Ergebnisse mit zu berücksichtigen.

#### 2.3.4 Forschungen zu Lehrkräften

Wie zu Beginn des Teilkapitels erwähnt, rücken die Lehrkräfte und ihre Bedeutung für den Unterricht seit einigen Jahren wieder verstärkt in den Blickpunkt der Forschung (vgl. Krumm 2016a: 312). Dabei geht es u. a. darum festzustellen, welche Aktionen und Handlungen der Lehrkräfte sich positiv auf den Lernprozess der Schüler auswirken und damit den Lernfortschritt besonders fördern. Zusammenfassen lässt sich das in den Fragen: Was ist eigentlich guter Unterricht? Und was macht eine gute Lehrkraft aus?

Inzwischen ist unumstritten, dass das Unterrichtsgeschehen hoch komplex und multifaktoriell ist, die Lehrkraft aber den wichtigsten Faktor für die Unterrichtsgestaltung darstellt. Die auf diesem Hintergrund entwickelten Listen mit Eigenschaften guter Lehrer lassen sich zwar oft fachlich begründen, sind aber weder griffig und handhabbar, noch spiegeln sie eine realistische Unterrichtssituation wider (vgl. Hallet 2006: 32). Zudem kommen bei der Frage nach einem „guten Lehrer“ oft die eigenen Erfahrungen, die „subjektiven Theorien“ zum Tragen, was es umso wichtiger erscheinen lässt, für die Beschreibung von Lehrerhandeln möglichst objektive Indikatoren zu nutzen. Hier kommt der Kompetenzbegriff ins Spiel, denn „[d]ieser erlaubt es, anstelle pauschaler und meist subjektiver Vorstellungen vom ‚guten Lehrer‘ die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten an den beruflichen Tätigkeitsfeldern zu orientieren“ (Hallet 2006: 7). Während auf die Lehrkompetenzen im

---

<sup>136</sup> In der Praxis widerspricht dies der Einschätzung von überfachlichen Kompetenzen im „Tuning-Projekt“, wo diese einen besonderen Stellenwert erhielten (vgl. Beneitone 2007: 134).

vorherigen Unterkapitel bereits eingegangen wurde, geht es im folgenden Abschnitt deswegen um die Ausbildung bzw. den Qualifikationserwerb von Lehrkräften.

Zweifelsohne gibt es bestimmte Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale, die Lehrkräften das Unterrichten erleichtern. Bei allen im Idealfall vorliegenden Talenten und Kenntnissen ist allerdings auch klar, dass eine Lehrperson bestimmte Schritte zur Qualifikation durchlaufen und über einen gewissen Grad an Erfahrung verfügen muss, um eine Lehrerpersönlichkeit auszubilden, die professionell handeln kann (vgl. Schart / Legutke 2012: 52). Die Professionalisierung der Lehrerbildung nimmt deshalb einen hohen Stellenwert ein, wie u. a. auch in einem der Experteninterviews pointiert angemerkt wird: „[...] e se a gente quer bons professores, a gente tem que formá-los“<sup>137</sup> (Interview 44, Z. 128–129).

Seit etwa 20 Jahren beschäftigen sich Forschungsarbeiten zunehmend damit, aus dem komplexen Geflecht der Unterrichtspraxis diejenigen Aspekte herauszuarbeiten, die wichtig sind, um Unterrichtssituationen kompetent steuern zu können (vgl. Caspari 2016: 306). Anders gesagt: „Professionsforschung befasst sich mit der Deskription, Analyse und Entwicklung des Wissens und Könnens von Lehrpersonen im weitesten Sinne“ (Trautmann 2010: 346). Der Blick geht dabei zunehmend von allgemeinen bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Beschreibungen hin zu einer fachdidaktischen Perspektive. Um diese allerdings auszubauen, ist eine umfassende(re) Kenntnis des zukünftigen Berufsfelds der Absolventen unumgänglich<sup>138</sup>: „Sowohl die Diagnose als auch die Förderung von Kompetenzen erfordert die Bestimmung von Anforderungen an Lehrkräfte im Berufsfeld und darauf bezogen die Kennzeichnung von Kompetenzen für professionelles Handeln von Lehrkräften“ (Schaper / Hilligus / Reinhold 2009: 1). Aus der hier dargestellten hohen Relevanz ergibt sich der Anspruch der Arbeit, das Berufsfeld für „Deutsch als Fremdsprache in Brasilien“ zu definieren und zu beschreiben.

Den institutionellen Rahmen für die Ausbildung von Lehrkräften bilden in Brasilien – so wie in den meisten Ländern der Welt – zumeist die öffentlichen Universitäten. Diese haben den Auftrag, die fachliche und professionelle Ausbildung zu organisieren und sehen sich in diesem Zusammenhang mit bestimmten Erwartungen hinsichtlich der Qualität ihrer Arbeit konfrontiert. Ebenso haben auch die Absolventen Interesse an einer Ausbildung, die eine hinreichende formale und inhaltliche Qualifikation als Vorbereitung auf die Anforderungen

---

<sup>137</sup> Ü. d. V.: „[...] und wenn wir gute Lehrer haben wollen, dann müssen wir sie auch ausbilden.“

<sup>138</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Ausrichtung eines bestimmten Studiengangs nicht nur aus berufs- und arbeitsmarktstaktischen Gründen erfolgen sollte (vgl. Terhart 2000: 45); reine Arbeitsplatzanalysen sind wenig zielführend, wenn sie das Umfeld nicht in die Überlegungen einbeziehen.

der beruflichen Praxis bietet, als auch an einer beruflichen Praxis, in der diese Qualifikation akzeptiert und honoriert wird (vgl. Funk 2003: 68). Ein Spannungsfeld ergibt sich daraus, dass Absolventen zwar oft eine (formale) Qualifizierung nachweisen können, die z. B. durch einen Abschluss vorliegt, dass damit aber noch nicht gesagt ist, über welche Qualifikationen sie tatsächlich verfügen, weil die Formate und Inhalte der Ausbildung nur unzureichend vergleichbar sind. Ein Anliegen der Arbeit ist deswegen, über die Beschreibung der Studiengänge und unter Einbeziehung der empirischen Daten die Sichtbarkeit der Deutschstudiengänge zu erhöhen und Möglichkeiten zur Vergleichbarkeit zu eröffnen. Ein Indikator sind dabei die Qualifikationen der Absolventen.

Die Art und Weise, wie Lehrerbildung betrieben wird und unter welchen Umständen die Qualifikation erfolgreich verläuft, ist eines der zentralen Untersuchungsfelder der Bildungswissenschaften. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei die Forschungen zur Berufsbiografie von Lehrern ein, die seit Jahrzehnten betrieben werden und die Herausbildung der Lehrerpersönlichkeit über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen. „Durch die berufsbiographische Forschung ist der Kenntnisstand über individuelle und kollektive Entwicklungen im Lehrerberuf deutlich ausgeweitet worden“ (Terhart 2014: 433). Teil der Forschung zu „Berufsbiografien“ (die eher auf die individuelle Gestaltung der Lebenskonstruktion eingehen) ist das Herausarbeiten von „Lebensläufen“, bei denen es auch um die kollektive Einbettung in die institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen geht (vgl. Eulenberger 2015b: 28). Gleichzeitig wird in den Forschungen zum Lehrerberuf häufig auch danach gefragt, wie sich die Übergänge zwischen Studium und Erwerbstätigkeit gestalten. Diese Phase stellt ein Schlüsselmoment dafür dar, ob ausgebildete Lehrer tatsächlich in dem Berufsfeld arbeiten werden. Hierfür mangelt es nach wie vor an Daten:

Ein wissenschaftliches Forschungsdesiderat besteht darin, dass nur ungenügende Erkenntnisse darüber vorliegen, wie Lehramtsabsolvent\_innen den Übergang vom Studium in die Erwerbsarbeit gestalten, mit welchen Problemen sie konfrontiert werden und wie sie diese versuchen zu bewältigen (Eulenberger 2015d: 208).

Grund für das hier benannte Forschungsdesiderat ist unter anderem, dass die Forschung bis vor wenigen Jahren von einem „natürlichen Verbleib“ (Terhart 2014: 791) ausgegangen ist<sup>139</sup>, laut dem die große Mehrheit der Lehramtsstudenten sich „natürlich“ für eine berufliche Zukunft als Lehrer entscheidet. Quantitativ orientierte empirische Studien, die das

---

<sup>139</sup> Diese Tatsache spielt auch für die vorliegende Arbeit eine Rolle: Die Untersuchungen richten ihren Fokus meist auf diejenigen, die tatsächlich im Lehrerberuf arbeiten. Damit werden im Wesentlichen die „erfolgreichen“ Fälle erfasst, wodurch plausible Erklärungen zum Verbleib – gerade derer, die nicht als Lehrer arbeiten – nicht unbedingt gewährleistet sind (vgl. Eulenberger 2015b: 26).

Verhältnis zwischen Erwartung und Realität mit Zahlen belegen, sind deswegen recht neu. Eine besondere Rolle für die Erhebung von Lehrerbiografien spielt seit einigen Jahren die Verbleibforschung, die im deutschsprachigen Raum u. a. das Ziel hat, Phänomene wie den „Lehrermangel“ zu verstehen (vgl. Eulenberger 2015a: 21). Da dies auch ein Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit ist, werden im Folgenden die Instrumente der Verbleibforschung genauer betrachtet, um damit die theoretische Grundlage für die durchgeführte Verbleibstudie im Fach Deutsch als Fremdsprache zu setzen.

Für die Erhebung relevanter Daten nutzt die Verbleibforschung vor allem empirische Studien. In der Literatur findet sich in diesem Zusammenhang sowohl der Begriff „Verbleibstudie“ als auch „Absolventenstudie“. Beide haben ähnliche Zielstellungen, unterscheiden sich jedoch in der Ausrichtung: Während es in den Verbleibstudien vor allem um die berufliche Entwicklung geht, nehmen Absolventenstudien mit der Beachtung der Umfeldbedingungen einen breiteren Rahmen in den Fokus. Für die vorliegende Arbeit wären beide Begriffe anwendbar<sup>140</sup>. Mit „Absolventenstudien“ wird im folgenden Absatz das methodische Vorgehen der Verbleibforschung beschrieben, während für die Planung und Umsetzung der eignen Studie der Begriff „Verbleibstudie“ genutzt wird, da dieser auf eine konkrete Zielgruppe bzw. ein spezifisches Studienfach verweist (vgl. Eulenberger 2015b: 24).

Absolventenstudien als ein zentrales Instrument der Verbleibforschung können ganz verschiedene Aspekte der Bildungsbiografie als Schwerpunkte setzen, so z. B. den Studienverlauf, den Berufsübergang, aber auch die Nutzung von erworbenen Kompetenzen oder die aktuelle Tätigkeit (vgl. Eulenberger 2015b: 23). Diese Art der Forschung lässt sich bereits seit längerem in bestimmten Projekten oder auch Institutionen verorten: Beispielsweise werden an der Gesamthochschule Kassel seit der Gründung des „Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung“ im Jahr 1978 Absolventenanalysen durchgeführt (vgl. Schomburg 2001: 14).

Aus den umfangreichen Erfahrungen, die in diesen Projekten gewonnen wurden und dort entsprechend dokumentiert sind, lassen sich einige Punkte auf die vorliegende Arbeit übertragen. Um eine Absolventenstudie aussagekräftig zu gestalten ist es demnach essenziell, Folgendes in die Überlegungen mit einzubeziehen: a) die Studienvoraussetzungen der Studenten, b) die Ressourcen und Rahmenbedingungen der Hochschulen, c) die Prozesse innerhalb und während des Studiums, sowie d) die „Erträge“, die sich sowohl in den

---

<sup>140</sup> Ein Konzept, das dezidiert die beiden Ansätze umfasst, ist das der „Tracer Studies“ (vgl. Schomburg 2001: 29). Da dort jedoch vor allem methodologische Aspekte stärker betont werden als inhaltliche, erscheint der Rückgriff auf „Verbleibstudie“ gerechtfertigt.



erworbenen Kompetenzen als auch in beruflichen Leistungen oder Aktivitäten äußern können<sup>141</sup> (vgl. Schomburg 2001: 17f.). Alle vier Aspekte wurden in der Arbeit mit aufgegriffen und in jeweils eigene Unterkapitel integriert.

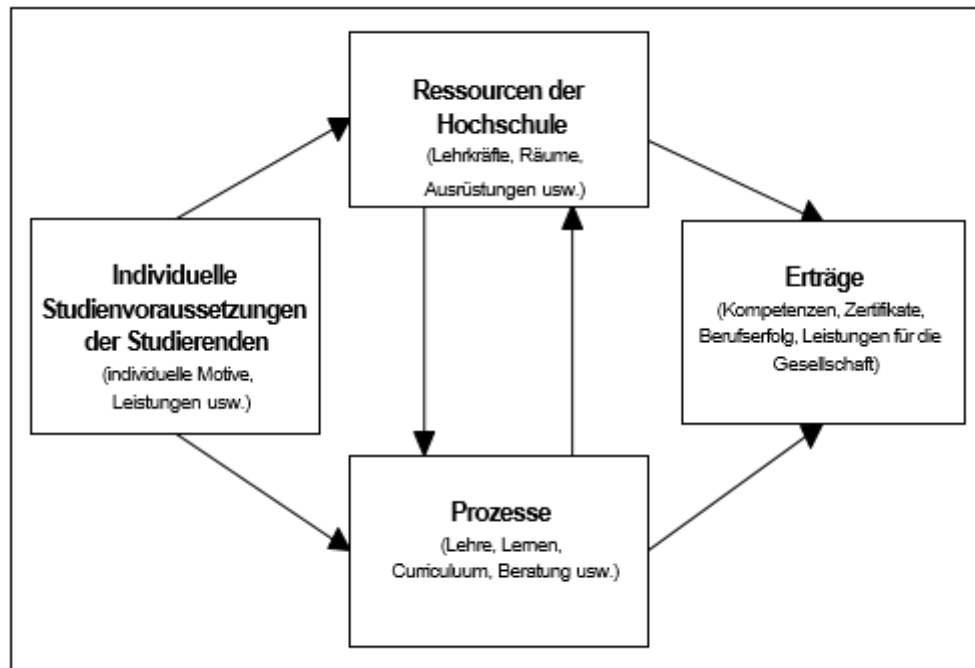


Abbildung 4: Zentrale Variablen für Absolventenstudien (aus Schomburg 2001: 19)

Der Wert entsprechender Studien liegt dabei für die verschiedenen Akteure im Bildungsbereich auf der Hand:

Absolventenstudien können – so läßt sich zusammenfassend feststellen – in vielfältiger Weise interessante Informationen für die Hochschulen, die Studierenden oder für die Förderer von Hochschulen oder von spezifischen Programmen im Hochschulbereich zur Verfügung stellen (Schomburg 2001: 29).

Umso erstaunlicher ist es, dass die Verbleibforschung über die Allgemeine Pädagogik und die Bildungswissenschaften<sup>142</sup> hinaus bisher wenig verbreitet ist (vgl. Zhu 2009: 427; Waibel 2014: 434). Das Fach Deutsch als Fremdsprache bildet hier keine Ausnahme. Zwar gibt es relevante Studien, die sich indirekt mit Deutschlehrern beschäftigen: Zu nennen sind hier zum Beispiel die Verbleibstudie von Fröhlich und Gellert (1996) zur Situation der DAAD-

<sup>141</sup> Ähnlich argumentieren Fröhlich und Gellert, wenn sie fordern, in eine Verbleibstudie auch die professionellen, individuellen und sozio-politischen Rahmenbedingungen einzubeziehen (vgl. Fröhlich / Gellert 1996: 9).

<sup>142</sup> Ein aktuelles und aussagekräftiges Beispiel aus den Bildungswissenschaften ist die VEBOLAS-Studie zu Verbleib und beruflicher Orientierung von Lehramtsabsolventen in Sachsen (vgl. Eulenberger / Piske / Thiele 2015).

Lektoren und die Verbleibstudien zu den DAAD-Stipendiaten (vgl. Buchholt 2005: 521). Beide Ansätze eignen sich jedoch aufgrund des Designs und der sehr unterschiedlichen Zielvorgaben kaum als Vorlage für eine DaF-Verbleibstudie. Auch die Erhebungen bestimmter Universitäten oder Studiengänge zum Verbleib der eigenen Absolventen helfen nur bedingt weiter, da sie oft nur in Teilen veröffentlicht werden und keine institutionenübergreifende Gültigkeit besitzen (vgl. Bausch 1990: 26; Waibel 2012: 33–41; Waibel 2014: 434)<sup>143</sup>. Dies führt dazu, dass auch nach inzwischen mehr als 40-jährigem Bestehen von DaF-Studiengängen das Diktum gilt: „Kaum etwas wissen wir über den Verbleib und eine eventuell erfolgreiche Tätigkeit unserer Absolventen“ (Krumm 1997: 115).

Ganz unbestellt ist das Feld der DaF-Verbleibstudien jedoch nicht. Zu nennen sind für die vergangenen zehn Jahre zwei Untersuchungen zu Absolventen von DaF-Studiengängen in Deutschland, nämlich einerseits die Studie von Hunstiger / Koreik (2006) und andererseits die von Waibel (2012). Beide werden im Folgenden genauer vorgestellt.

Die im Jahr 2006 von Agnieszka Hunstiger und Uwe Koreik in Teilen veröffentlichte Studie wurde im Auftrag des FaDaF (mit Unterstützung des bundesweit agierenden Kompetenzzentrums für Hochschulentwicklung HIS) erstellt und war die deutschlandweit erste Absolventenstudie im Fach, die über Erhebungen an einzelnen Institutionen hinausging (vgl. Hunstiger / Koreik 2006: 164). Im Zentrum stand die Frage des Verbleibs von Absolventen von DaF-Studiengängen in Deutschland, indem Angaben der Zielgruppe zu Studienverlauf, Zusatzqualifikationen, Berufsweg und aktueller Arbeitssituation erhoben und verglichen wurden. Als Erhebungsmethode diente eine Vollbefragung von DaF-Absolventen an sieben deutschen Universitäten mithilfe von Fragebögen, wobei die Auswahl der Standorte mit der Grundständigkeit der Studiengänge begründet wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass viele der Absolventen in eher unregelmäßigen Beschäftigungsverhältnissen standen und z. T. fachfremd agierten, deutlich weniger verdienten als andere Hochschulabsolventen mit vergleichbarer Studiendauer und ihre Zukunftsperspektiven mit sehr gemischten Gefühlen sahen (vgl. Hunstiger / Koreik 2006: 165–170).

Ohne die Relevanz der Fragestellung in Zweifel zu ziehen, erscheint es angebracht, einige Aspekte der Studie (insbesondere in forschungsmethodologischer Hinsicht) zu hinterfragen. So bleibt die Auswahl der Universitäten unklar (neben anderen traditionellen DaF-Standorten ist beispielsweise die Universität Jena nicht einbezogen), es fehlen für eine

---

<sup>143</sup> Dass dies nicht nur für Deutschland gilt, merkt Zhu (2009: 427) in seiner Beschreibung der Stellung von Verbleibstudien in China an.

sinnvolle Einordnung der Daten die Gesamtzahlen der Studierenden und der Abschlüsse, die Zitate aus den Fragebögen werden nicht in den Kontext eingeordnet, und eine Kopie des genutzten Fragebogens fehlt gänzlich. Auf den geringen Anteil ausländischer Studierender, der vermutlich mit forschungspraktischen Schwierigkeiten zusammen hängt, und die damit verbundenen Fragen zur Repräsentativität, verweisen die Autoren selbst (vgl. Hunstiger / Koreik 2006: 166). Ebenso benennen sie die Tatsache, dass die Ergebnisse unmittelbar nach Studienende der Befragten womöglich wenig aussagekräftig sind und die Studie im Sinne einer Momentaufnahme weiter zurückliegende Abschlüsse nicht mit erfasst (vgl. Hunstiger / Koreik 2006: 172). Besonders bedauerlich ist, dass an mehreren Stellen auf die komplette Studie verwiesen wird, diese letztendlich aber nie veröffentlicht wurde<sup>144</sup>.

Die 2012 veröffentlichte Dissertation von Isabella Waibel stellt die erste umfassendere Studie zum Verbleib von DaF-Absolventen in Deutschland dar. Schwerpunkt der Arbeit ist die Erfassung der an den Hochschulen vermittelten Qualifikationen, der aktuellen beruflichen Tätigkeit der Absolventen und der in diesem Zusammenhang geforderten Qualifikationen (vgl. Waibel 2012: 11). Über eine umfassende schriftliche Befragung im Zeitraum 2009/2010 (retrospektiv zum Studium und aktuell zur Beschäftigungssituation) werden Qualifikationsprofile für sechs deutsche DaF-Studiengänge erstellt und die jeweiligen Schwerpunkte mit den Anforderungen an die berufliche Tätigkeit der Absolventen abgeglichen, um „Anhaltspunkte für die Einschätzung der Vermittlung von Qualifikationen im DaF-Studium und deren Verwendbarkeit im Beruf zu erhalten, die Anforderungen in den untersuchten Berufsfeldern zu identifizieren und das Ausmaß von möglichen Qualifikationsdefiziten aufzudecken“ (Waibel 2012: 12). Zudem ging es in der Untersuchung darum, anhand von Leitfadeninterviews die Studienwahlmotive der Absolventen zu hinterfragen (vgl. Waibel 2012: 144).

Der Schwerpunkt der Arbeit lag also auf dem Verbleib der Absolventen, allerdings wurde nicht dezidiert danach gefragt, ob die Tätigkeiten auch den im Studium vermittelten Kompetenzen und Qualifikationen entsprechen – dies wäre im Sinne einer erweiterten Kompetenzdiskussion an sich wünschenswert (vgl. Königs 2012: 38). Nicht ganz einfach ist auch die Frage der Repräsentativität der Studie zu beantworten, da es keine Zahlen zur Grundgesamtheit der DaF-Absolventen in Deutschland gibt, und viele relevante DaF-Standorte (zum Beispiel Jena und Berlin) nicht einbezogen wurden (vgl. Waibel 2012: 62). Gleichwohl stellt die Arbeit durch ihre umfassende Datenlage und die gut nachvollziehbare Dokumen-

---

<sup>144</sup> Dies wurde mir in persönlichen Gesprächen von Professor Koreik 2013 und noch einmal 2016 bestätigt.

tation des Forschungsprozesses einen wichtigen Baustein zur Beschreibung von DaF-Studiengängen und dem Verbleib von Absolventen in Deutschland dar.

In Brasilien wurden im Fach Deutsch bisher eine Reihe regionaler Studien erstellt, u. a. zur Motivation der Studierenden oder zur Ausrichtung des Deutschangebots in einem spezifischen Bundesland (vgl. z. B. Moura 2010: 192f.). Am umfassendsten ist der Verbleib von Deutschstudenten zweifelsohne durch das *Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã* (IFPLA<sup>145</sup>) dokumentiert, das auf seiner Webseite eine beinahe lückenlose Aufstellung vorlegt<sup>146</sup> – allerdings bezieht sich diese Auflistung nur auf die Absolventen der eigenen Institution. Ebenso universitätsintern ist die Studie aufgestellt, die an der UFSC entstanden ist und deren Ergebnisse beim 1. Kongress des brasilianischen Germanistenverbandes Ende 2015 präsentiert wurden. An den Universitäten UNESP Araraquara und UNIOESTE sind Verbleibstudien geplant oder im Gange<sup>147</sup>, jedoch ist kein Versuch bekannt, Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen landesweit abzufragen. Gleichzeitig wird sowohl in Deutschland als auch in Brasilien immer wieder angemahnt, diese Forschungslücke zu schließen (vgl. Bolle 2010: 268).

### 2.3.5 Lehrerausbildung in Brasilien

Neben der Umsetzung und Begleitung von Absolventenstudien ist ein zentrales Anliegen der Bildungswissenschaften der Vergleich von Bildungssystemen, auch über Ländergrenzen hinweg. In diesem Sinne folgt die vorliegende Arbeit damit den Forderungen aus dem Fach nach einer Ausweitung der internationalen vergleichenden Bildungsforschung, umso mehr, als bisher nur wenige Publikationen auf Deutsch zur Lehrerausbildung in Brasilien vorliegen. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle ein Überblick<sup>148</sup>.

Erste Versuche zur Einrichtung einer staatlich organisierten Lehrerausbildung lassen sich auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts datieren (v. a. im Großraum der damaligen Hauptstadt Rio de Janeiro), allerdings waren diese wenig strukturiert und vor allem auf die größeren Städte beschränkt (vgl. Richter 2013: 179, 184). Vor allem in der Peripherie des Landes, an der sich auch die Mehrzahl der deutschsprachigen Siedlungen befand, mussten die Gemeinden selbst für die (zunächst rudimentäre) Ausbildung der Grundschullehrer

---

<sup>145</sup> Bei IFPLA handelt es sich um ein Lehrerbildungsinstitut im Süden Brasiliens, das in Unterkapitel 5.2.3 ausführlich beschrieben wird.

<sup>146</sup> Vgl. die Angaben auf der Webseite des Instituts: [www.ifpla.com.br](http://www.ifpla.com.br)

<sup>147</sup> Mündliche Information von Kolleginnen an den besuchten Institutionen.

<sup>148</sup> Konkret mit der Ausbildung von Deutschlehrern befasst sich das Teilkapitel 5.2.

sorgen (vgl. Uphoff 2011: 15). Ein wichtiger Schritt zur Professionalisierung der Lehrerbildung im Süden Brasiliens war 1909 die Gründung des „Deutschen Evangelischen Lehrerseminars“, das wesentlich von der lutherischen Kirche getragen wurde und die Lehrer der Gemeindeschulen zunächst parallel zur Pfarrerausbildung schulte. Vorgesehene Einsatzorte waren die ländlichen Gemeinden im Süden des Landes<sup>149</sup>.

Während in ganz Brasilien die Vorbereitung für Lehrkräfte im *Ensino Fundamental* lange Zeit außerhalb der akademischen Strukturen erfolgte, wurde die Lehrerbildung für die Oberstufe, die weiterführenden Schulen und die Leitungspositionen ab 1940 zentralisiert (vgl. Richter 2013: 185). Das Studium folgte dabei den etablierten universitären Strukturen, die wesentlich den französischen Einfluss auf die Bildungslandschaft aufgegriffen haben und die – ein wichtiger Unterschied zu Deutschland – meist nur ein Fach als Ausbildungsinhalt vorsehen (vgl. Pupp Spinassé 2005: 119; Müller 2013: 149; Garrido Pimenta / Camargos Anastasiou 2014: 148f.). Die fachliche Ausbildung wurde dabei lange Jahre von den Forschungslinien „Literatur“ und „Linguistik“ bestimmt, da die pädagogischen Fächer mit der Universitätsreform von 1968 in die Fakultäten für Erziehungswissenschaft ausgelagert worden waren.

Grundschullehrer wurden hingegen an Lehrerseminaren auf Sekundarschulebene ausgebildet<sup>150</sup>, was dazu führt, dass bis heute nicht alle an den Schulen tätige Lehrkräfte einen Hochschulabschluss erworben haben<sup>151</sup>: Erst seit dem Jahr 2000 ist für neu angestellte Lehrer auch in der Grundstufe ein Universitätsstudium verpflichtend (vgl. Pupp Spinassé 2005: 118). Für den Unterricht ab der Mittelstufe (*Ensino Fundamental II*) müssen die Lehrer, die in den Staatsdienst eintreten wollen, schon länger ein Lehramtsstudium nachweisen, was sich allerdings auch in einer etwas höheren Entlohnung niederschlägt (vgl. Pupp Spinassé 2005: 118; Richter 2013: 185). Die neuen Vorgaben haben bewirkt, dass der Anteil der Lehrer mit Hochschulabschluss deutlich gestiegen ist: Er erhöhte sich zwischen 1997 und 2007 von 19% auf 67% (vgl. Richter 2013: 188). Mit diesen Maßnahmen lässt sich auch in Brasilien die Tendenz beobachten, die unterschiedliche Ausbildung der Lehrämter für

---

<sup>149</sup> Nach der kurzzeitigen Schließung während des Nationalisierungsprozesses und mehreren Umzügen wird die Lehrerbildung seit 1966 in der unweit von Porto Alegre gelegenen Kleinstadt Ivoti durchgeführt, wo das Lehrerseminar seit dem Jahr 2000 als *Instituto de Educação de Ivoti* arbeitet und seit 2014 auch das Hochschulzentrum zur Deutschlehrerbildung IFPLA beherbergt (vgl. Pupp Spinassé 2005: 123–126).

<sup>150</sup> Durch die herausgehobene Stellung der gymnasialen Bildung wurde ein Universitätsstudium für die anderen Schulformen auch in Deutschland erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts verpflichtend (vgl. Schröder 2010: 165).

<sup>151</sup> An dieser Stelle setzt das in Unterkapitel 5.1.4 beschriebene Programm PARFOR an.

Grund- und Oberschule anzunähern: Die Ausbildung für den *Ensino Fundamental* wird zunehmend akademisiert, gleichzeitig spielen pädagogische Inhalte an den Universitäten eine stärkere Rolle (vgl. Pilypaitytė 2013: 32).

Um die Lehrerausbildung in Brasilien zu verstehen, ist es hilfreich, einen strukturellen Vergleich zu ziehen. In Deutschland wird die Lehrerbildung – bei allen Unterschieden zwischen den 16 Bundesländern – für alle Schulformen inzwischen in drei Phasen umgesetzt<sup>152</sup>: der wissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen (Phase 1) und dem Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat (Phase 2) folgt die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung (Phase 3) (vgl. Schröder 2010: 164; Kurz 2015: 22; Eulenberger 2015b: 29). In Brasilien hingegen beschränkt sich die Lehrerbildung im Wesentlichen auf die erste Phase, das Studium der *Licenciatura*. Das Referendariat wird in der Regel weder gefordert noch angeboten<sup>153</sup>, und auch die erwähnte dritte Phase der intensiven pädagogischen Begleitung zum Berufsbeginn ist nicht institutionalisiert<sup>154</sup>. Dass dies nicht ohne Folgen bleibt, zeigt das Zitat, an dem deutlich wird, wie wichtig eine Unterstützung zu Beginn der Lehrtätigkeit ist: „Uma grande dificuldade sentida é a falta de apoio dos professores da graduação após o término do curso. Não há apoio para sua continuidade como profissional. Esse seria um tema interessante a ser debatido”<sup>155</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 126).

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass in Deutschland das Studium im Wesentlichen auf den drei Säulen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften liegt (vgl. Pilypaitytė 2013: 33f.; Kurz 2015: 22). In Brasilien hingegen spielt die Fachdidaktik – je nach Ausrichtung der jeweiligen Hochschule – bisher eine untergeordnete Rolle: Für den pädagogisch-bildungswissenschaftlichen Teil zeichnen vor allem die Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten verantwortlich, und Fach- und Bildungswissenschaften sind institutionell, räumlich und in der Logik meist stark voneinander getrennt<sup>156</sup> (vgl. Sartingen 2001: 1448).

<sup>152</sup> Inwieweit die dritte Phase in Deutschland tatsächlich etabliert ist und umgesetzt wird, ist umstritten. So spricht etwa Pilypaitytė (2013: 33) von einer zweiphasigen Ausbildung.

<sup>153</sup> Ausnahmen bestätigen die Regel: Ein Beispiel – allerdings für den Privatschulbereich – ist die Referendariatsausbildung an der Deutschen Schule São Paulo, die in Unterkapitel 6.4.3 genauer beschrieben wird.

<sup>154</sup> Dass diese „dritte Phase“ in der deutschen Lehrerausbildung zwar vorgesehen ist, aber durchaus noch nicht überall umgesetzt wird, ist immer wieder Grund für Kritik (vg. Schröder 2010: 164).

<sup>155</sup> Ü. d. V.: „Eine große Schwierigkeit, die sich bemerkbar macht, ist die fehlende Unterstützung für die angehenden Lehrer, die ihr Studium abgeschlossen haben. Es gibt keine Unterstützung für ihre professionelle Weiterentwicklung. Das wäre ein interessantes Thema zur Diskussion.“

<sup>156</sup> Diese Ausprägung ist eine Folge der Militärdiktatur: Mit der Reform von 1968 und der räumlichen

Den in Unterkapitel 2.1.5 umrissenen Herausforderungen im Bildungsbereich ist die brasilianische Politik in den letzten Jahren mit zahlreichen Reformen begegnet. Die Reformbemühungen betreffen dabei – wie in vielen anderen Ländern – vor allem die Schulen (die Universitäten werden eher weniger berührt<sup>157</sup>), und wie so häufig stehen organisatorische Belange stärker im Vordergrund als inhaltliche<sup>158</sup> (vgl. Funk 2003: 68; Krumm 2003: 144). Ein Beispiel ist das Studienprogramm: Während in den 1990er Jahren die Didaktikstunden der Lehramtsfächer reduziert worden waren, um die Studienzeit zu verkürzen, hatte die Studienreform von 2001/2002 zum Ziel, die Lehramtsausbildung zu stärken und durch eine Erweiterung der Praktika die pädagogischen Fähigkeiten der (zukünftigen) Lehrer zu verbessern. Die unterschiedlichen Ansätze werden in den Studiengängen durchaus kritisch betrachtet:

Wir hatten ja einige Lehrplanreformen, die meistens auch mit politischen Tendenzen in Zusammenhang stehen: Dass sie ab und zu mal Tausend Stunden streichen, damit die Studenten früher fertig werden, und dann müssen wir wieder Zwölfhundert Stunden reinlegen, damit die Praxis abgedeckt wird... (Interview 36, Z. 77–81).

Zwar gab es in der letzten Dekade durchaus Initiativen und Anstrengungen zur Lehrerqualifizierung<sup>159</sup>, allerdings stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit, insbesondere in der Lehreraus- und -fortbildung. Bis auf weiteres gilt deswegen auch für Brasilien die folgende Aussage: „Trotz aller länderspezifischen Ausprägungen ist das mangelnde Engagement der Bildungspolitik für die von ihr verantworteten Reformen auf dem Feld der professionellen Unterstützung am deutlichsten sichtbar“ (Legutke 2011: 159).

---

Trennung (sowie der Ansiedelung der meisten Bundesuniversitäten auf Campi außerhalb der Innenstadt) sollte der Widerstand gegen das Regime erschwert werden, der oftmals von den öffentlichen Universitäten ausging.

<sup>157</sup> Vielleicht ist dies auch ein Ausdruck für die geringe Flexibilität an den Hochschulen: „Gerade wir Universitäten sind aber oft unter denjenigen gesellschaftlichen Institutionen, die am langsamsten auf Veränderungen reagieren. [...] Die Philologien sind innerhalb der Universitäten, vielleicht gerade wegen ihrer großen Traditionen, besonders vorsichtig und oft widerstrebend, wenn es um Wandel und Innovation und damit auch um den Abbau von Hierarchien geht“ (Funk 2001a: 13).

<sup>158</sup> Warum dies häufig der Fall ist, stellt bspw. Königs (2003: 124) anschaulich dar.

<sup>159</sup> Ein Beispiel dazu aus dem Fach: Deutsch ist (nach Englisch) die zweite Fremdsprache, die über CAPES finanzielle Mittel zur Fortbildung von Lehrkräften an öffentlichen Schulen erhält (vgl. Ammon 2015: 1041).

Die bisher erwähnten Aspekte der Lehrerausbildung gelten auch für den Bereich der Fremdsprachen. Allerdings kommen für diese noch einige weitere Punkte hinzu – allen voran die Beherrschung der jeweiligen Fremdsprache<sup>160</sup>. Während also die Deutschlehrerausbildung einerseits Teil des regulären Bildungssystems ist und damit auf dieselben Voraussetzungen trifft wie die Lehrerausbildung für andere Fächer auch, lassen sich gleichzeitig bestimmte Anforderungen konstatieren, die speziell für den Bereich der Fremdsprachen gelten. Diese kommen im Zuge der Beschreibung der Deutschstudiengänge mit zur Sprache (vgl. Kapitel 5 und 6).

---

<sup>160</sup> Im Zusammenhang mit der Fremdsprachenlehrerausbildung wird häufig angemerkt, dass die Sprachkenntnisse der meisten Absolventen noch nicht für eine kompetente Verwendung im Unterricht ausreichen (vgl. Kaufmann 2003: 33; Soethe 2010: 1625). Die Gründe dafür sind vielfältig und werden in den Unterkapiteln 5.4.2, 6.2.1 und 6.3.4 genauer besprochen.



### **3 Zur empirischen Forschung: Methoden, Instrumente und Verfahren**

An mehreren Stellen wurden in den ersten beiden Kapiteln dieser Arbeit die Desiderate erwähnt, die in Zusammenhang mit der Verbleibforschung im Fach Deutsch als Fremdsprache bestehen. Zum Schließen dieser Lücken ist es notwendig, grundlegende Daten zum Fach und den Studierenden zu erfassen. Hier setzt das vorliegende Promotionsprojekt an, indem an zentraler Stelle die Erhebung empirischer Daten steht, welche die Grundlage für die Beschäftigung mit den Absolventen der Deutschstudiengänge in Brasilien bilden.

Das Kapitel zu „Methoden, Instrumenten und Verfahren“ soll die Planung der Studien sowie die Erhebung und Analyse des Datenmaterials nachvollziehbar gestalten. Im ersten Teilkapitel werden die für die Arbeit verwendeten Methoden zum Erkenntnisgewinn beschrieben und die daraus folgenden Konsequenzen für das methodische Design der Arbeit dargestellt. Im zweiten Teilkapitel steht die quantitative Erhebung im Mittelpunkt, indem Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung der Absolventenstudie offengelegt werden. Das dritte Teilkapitel geht auf die qualitative Studie ein, indem zunächst der Einsatz des leitfadengestützten Experteninterviews begründet wird, um dann die Stichprobe, die Umsetzung und die Auswertung der Erhebung darzustellen. In Teilkapitel vier erfolgt die Beschreibung weiterer für die Arbeit genutzter Methoden und Instrumente.

#### **3.1 Grundlagen der wissenschaftlichen Praxis**

In der vorliegenden Arbeit wird auf die Forderung Bezug genommen, dass Forschung generell an praktischen Problemstellungen ihres Gegenstandsbereichs anknüpfen solle und die Ergebnisse auch wieder auf die Praxis zu beziehen habe (vgl. Riemer 2014: 16; Mayring 2016: 34f.): Die Ausgangsfrage nach dem Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage bei Deutschlehrern in Brasilien kommt aus der Praxis, und die Ergebnisse lassen sich auf die Ausbildungs- und Förderpraxis vor Ort beziehen. Für eine transparente Beschreibung dieses Phänomens ist es jedoch notwendig, den Praxisbezug zunächst in einen passenden theoretischen Rahmen einzubetten und diesen angemessen zu beschreiben.

In der Forschungsliteratur wird wiederholt auf die Relevanz der Offenlegung einer Arbeit zugrunde liegender Forschungsprozesse verwiesen – schließlich lässt sich die Qualität eines Forschungsvorhabens nicht zuletzt daran ablesen, in welchem Umfang die Regeln

wissenschaftlicher Praxis beschrieben wurden und zur Anwendung gekommen sind. Diesem Anspruch folgt das Teilkapitel, indem es darstellt, welche Forschungslinien und Grundannahmen in Hinblick auf die wissenschaftliche Praxis in der vorliegenden Arbeit Beachtung fanden bzw. umgesetzt wurden<sup>161</sup> (vgl. Flick 2013: 46).

### 3.1.1 Vorannahmen zur Studie

Die aus methodologischer und ethischer Sicht begründete Forderung, das eigene Vorverständnis als Forschersubjekt offen zu legen, findet in den letzten Jahren immer stärker in der Forschungsliteratur Beachtung (vgl. Aguado 2009: 17; Königs 2011: 118f.; Demirkaya 2014: 215; Riemer 2014: 15; Schmelter 2014: 36; Kuckartz 2016: 20; Mayring 2016: 25). In die Arbeit eingebrachte subjektiven Vorannahmen, die diese zweifelsohne in der Ausrichtung beeinflusst und sich im Verlauf des Forschungsprozesses weiterentwickelt haben, werden deshalb in diesem Unterkapitel besprochen (vgl. Königs 2011: 121).

Zunächst zu den methodischen und inhaltlichen Vorannahmen in Bezug auf diese Dissertation und ihre Strukturierung<sup>162</sup>:

- Erstens gehe ich davon aus, dass mithilfe der Sammlung quantitativer und qualitativer Daten neue Erkenntnisse in Bezug auf den Verbleib von Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge erzielt werden können.
- Zweitens besteht die Annahme, dass die Erkenntnisse über den Verbleib der Absolventen nur dann sinnvoll in den Gesamtzusammenhang eingeordnet werden können, wenn gleichzeitig betrachtet wird, über welche Qualifikation sie verfügen.
- Diese Qualifikation wiederum ist, drittens, nur in Zusammenhang mit grundsätzlichen Informationen zur Deutschlehrerausbildung in Brasilien verständlich. Hieraus ergibt sich die Strukturierung der Arbeit in die Themenbereiche Ausbildung, Qualifikation und Verbleib der Absolventen.

---

<sup>161</sup> Auf die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens wird in Unterkapitel 8.1.1 ausführlich eingegangen.

<sup>162</sup> Da die Arbeit in der Fragestellung einem multifaktoriellen Setting folgt (und damit eher dem Strukturieren und Systematisieren als dem Verifizieren bzw. Falsifizieren einer theoretischen Argumentation), erscheint die Aufstellung von Hypothesen wenig sinnvoll (vgl. Aguado 2009: 15; Kuckartz 2016: 46f.). Vorannahmen bzw. Thesen lassen sich aber dennoch formulieren.

- Viertens gehe ich davon aus, dass die Deutschstudiengänge in Brasilien strukturell und schwerpunktmäßig verschieden sind, jedoch auch bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen. Beides gilt es mit der Arbeit herauszuarbeiten.
- Fünftens schließlich liegt die Annahme nahe, dass sich aufgrund der historischen, ökonomischen und sozialen Gegebenheiten des Landes drei Großregionen differenzieren lassen, die ihrerseits Auswirkungen auf die Strukturen und Ausrichtung der Deutschstudiengänge haben<sup>163</sup>.

Neben den methodischen Vorannahmen bilden persönliche Erfahrungen die Grundlage für die Ausarbeitung der Forschungsfragen, die Erstellung der Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Interviewleitfaden) sowie generell für das Design der Arbeit (vgl. Kurz 2015: 52). Meine eigene Perspektive ist zunächst durch die seit einer Dekade andauernde Beschäftigung mit dem Zielland Brasilien geprägt. Diese erfolgte einerseits anhand praktischer Erfahrungen vor Ort, sowohl als Student (UNIBRAL-Studium 2005/2006) als auch aus der Lehrerperspektive (DAAD-Sprachassistent 2007/2008). Andererseits hat die umfassende Lektüre zum Bildungssystem und zum Fach meine Wahrnehmung beeinflusst, und durch den regelmäßigen Besuch von Kongressen und die Publikation mehrerer Artikel erfolgte eine stetige Auseinandersetzung mit der Germanistik in Brasilien. Schließlich ist ein Punkt zu nennen, die Balance zwischen deutscher und brasilianischer Sprache und Kultur. Zwar ist Portugiesisch nicht meine Erst-, jedoch seit zehn Jahren meine Familiensprache, und durch mehrjährige Studien- und Arbeitsaufenthalte kommt es nur selten zu Unsicherheiten im Sprachgebrauch (auch nicht in der Fach- und Bildungssprache). Gleichwohl habe ich versucht, dem Thema die nötige Aufmerksamkeit zu schenken, da die Sprachwahl ebenso wie die Kenntnisse der Lebenswelt und Ausgangskultur maßgeblichen Einfluss auf die Forschungsergebnisse nehmen und bei weniger sorgsamem Gebrauch den Erkenntnisgewinn einschränken können (vgl. etwa Krumm 2011: 130; Bogner / Littig / Menz 2014: 46f.; Demirkaya 2014: 215)<sup>164</sup>.

Welche Konsequenzen sich aus den Vorannahmen ergeben, und welche als die passenden Herangehensweisen für die Beantwortung der Fragestellung angesehen werden können, wird in den folgenden Unterkapiteln begründet.

---

<sup>163</sup> Die erwähnte Einteilung wurde in Teilkapitel 2.1 (S. 15) vorgestellt und begründet.

<sup>164</sup> Umgesetzt wurden die Forderungen zu einer sensiblen Handhabung fremdsprachlicher Daten dadurch, dass ich den Transkriptions-, Aufarbeitungs- und Analyseprozess komplett selbst durchlaufen habe und es deswegen nicht zur Verzerrung durch divergierende Ansichten verschiedener Forscher gekommen ist (vgl. Demirkaya 2014: 215).

### 3.1.2 Forschungslinien, Erkenntnisgewinn und Theoriebildung

Jede Beobachtung – sei sie in einem wissenschaftlichen Setting verortet oder nicht – erfolgt im Lichte einer bestimmten Theorie, und jedes Verstehen auf der Basis eines bestimmten Erkenntnisinteresses (vgl. Poser 2001: 225). Für die passende Einordnung dieser Dissertation ist es nötig, die ihr zugrundeliegenden Theorien und Forschungslinien offen zu legen.

Fachlich ist die Arbeit in Deutsch als Fremdsprache angesiedelt, forschungsmethodisch lässt sie sich in den vergleichenden Sozialwissenschaften verorten. Diese sind, so die Beobachtung, eher zögerlich beim Einsatz qualitativ orientierter Methodik, vor allem in Hinblick auf empirische Pädagogik und Psychologie (vgl. Mayring 2016: 7). In diesem Sinne soll die Forschungsarbeit dazu beitragen, die Ideen der vergleichenden Sozialforschung mit einem begründeten empirischen Vorgehen im Forschungsfeld DaF zu verbinden. Dies ist vor allem wegen des erprobten und ausgefeilten Instrumentariums produktiv, auf das die Sozialwissenschaften zurückgreifen können, und das vor allem bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente (Fragebogen und Experteninterview) in den empirischen Studien genutzt wurde.

Die verwendeten Forschungsmethoden und -instrumente stehen dabei stets in einem Dialog mit dem Untersuchungskontext, für dessen Beschreibung es sich anbietet, verschiedene Verfahren und Ansätze zu kombinieren (vgl. Mayring 2015: 32). Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass die Fragestellungen (u. a. in Zusammenhang mit einer bedarfsorientierten, am Lerner ausgerichteten Fremdsprachenlehrausbildung) aus der Praxis von Deutsch als Fremdsprache kommen, dass zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen allerdings Instrumente und Methoden Verwendung finden, die über das eigentliche Fach hinausgehen (vgl. Möhle 1990: 127; Mayring 2015: 130). Aus diesem Grund sollen diejenigen Disziplinen Erwähnung finden, die das Methodenrepertoire der Arbeit ergänzt haben.

- Deutsch als Fremdsprache: Aus der Fachgeschichte von DaF ergibt sich die Analyse der Curricula und die Einordnung der Befragungsergebnisse. Innerhalb der Disziplin werden vor allem die Fremdsprachendidaktik und Themen der Orientierungs- und Planungskompetenz einbezogen. Gleichzeitig lassen sich auch hier schon Grenzbereiche zu anderen Fächern erkennen, z. B. durch den Einbezug von Theorien der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP).
- Die (Sprachen-)Politik spielt als Rahmen für die Lehrerausbildung eine große Rolle. Hier kommt es – neben der Politikwissenschaft – auch zu Überschneidungen mit der Linguistik, die in Brasilien stärker soziolinguistisch ausgerichtet ist und

deswegen den Kontext des Lernens und der Akteure mit betrachtet (vgl. Stahl Zilles / Faraco 2006: 35).

- Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften nehmen für die Forschung zum Lehrerberuf eine wichtige Stellung ein, weswegen auch auf Informationen aus diesem Bereich zurückgegriffen wird.
- Insbesondere bei der Planung, Aufbereitung und Auswertung der Interviews kamen Techniken aus der Kommunikationswissenschaft und dem Journalismus zum Einsatz. Darüber hinaus beeinflussten geisteswissenschaftliche Fächer wie die Soziologie, die Geschichte und die Politikwissenschaften die Beschreibung der Umfeldbedingungen und des Kontexts maßgeblich.

Neben dem Verweis auf die Forschungslinien sollen auch die Formen des Erkenntnisgewinns erwähnt werden, die bei der Planung und Erarbeitung der Arbeit eine Rolle gespielt haben und deswegen für das Verständnis des methodologischen Vorgehens von Belang sind: Empirie, Hermeneutik und *Grounded Theory*.

In der wissenschaftlichen Forschung zu fremdsprachenbezogenen Themen hat sich in den letzten Jahren der Trend verstärkt, empirische<sup>165</sup> Daten zum Erkenntnisgewinn zu nutzen. Das methodische Vorgehen ist dabei divers und reicht von statistischen Erhebungen über sozialgeschichtliche Verfahren, hermeneutische Untersuchungen bis hin zu methodisch abgesicherten Befragungen und Interviews (vgl. Christ 1992: 57; Riemer 2006: 451). Diese Entwicklung betrifft auch das Fach Deutsch als Fremdsprache und lässt sich u. a. dadurch belegen, dass zunehmend ein eigenes Methodenrepertoire aufgebaut wird (vgl. Fandrych / Hufeisen / Krumm / Riemer 2010: 11; Hu 2011: 74; Legutke 2011: 157, 161; Feld-Knapp 2014: 36; Riemer 2014: 20; Settinieri et al. 2014: 13).

Die Hinwendung zu einem stärker wissenschaftlich begründbaren Vorgehen der Forschungspraxis erscheint zweifelsohne gerechtfertigt. Gleichzeitig sollte in diesem Zusammenhang jedoch betont werden, dass weder die Anwendung einer bestimmten Methode oder Technik, noch die methodologische Positionsbestimmung allein die Qualität einer wissenschaftlichen Arbeit ausmachen, sondern in erster Linie die Relevanz der Frage-

---

<sup>165</sup> Unter „empirisch“ verstehe ich hier mit Riemer (2008: 2 bzw. ähnlich 2014: 15) eine Herangehensweise, die „datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Lerngegenstände von Fremdsprachen (hier: DaF) sammelt.“

stellung und ihre passende Einbettung<sup>166</sup> (vgl. u. a. Hu 2011: 79, Königs 2011: 120). Der Überzeugung, dass neben empirischen auch andere Vorgehensweisen für den Erkenntnisgewinn relevant sind (wie etwa die hermeneutische) folgt die vorliegende Arbeit, indem sie den Überlegungen zu Umfeldbedingungen sowie der inhaltlichen Argumentation einen großen Raum gibt (vgl. Legutke 2011: 161).

Über die Genese und Wirkung der Hermeneutik wurde bereits viel geschrieben, so dass an dieser Stelle nur auf weiterführende Informationen verwiesen wird (vgl. etwa Poser 2001: 210; Mayring 2015: 29; Kuckartz 2016: 17). Aktuelle Ansätze der Hermeneutik erfahren seit der Jahrtausendwende eine neue Aufmerksamkeit, da sie von zahlreichen Forschern als wichtiger Gegenpol zu den umfangreichen quantitativen Studien unserer Zeit angesehen werden (vgl. Mayring 2015: 9). In diesem Sinne wird das Vorgehen verteidigt, vor allem in der Auseinandersetzung mit schriftlich fixierten Texten zu weiteren Erkenntnissen und Informationen zu gelangen, diese als Muster und Strukturen offen zu legen und damit weitere Fragen zu entwickeln und in den Forschungsprozess zurückzuführen (vgl. Poser 2001: 215). Konkret soll dieser Verstehensprozess durch den „hermeneutischen Zirkel“ möglich werden: Durch die Lektüre wird das Verständnis des Ganzen erweitert, und dieses erweiterte Verständnis erlaubt es wiederum, Teile anders zu verstehen, anzupassen, fremde Meinungen zu rekonstruieren, die eigne anzupassen und dadurch zu einer weiteren Erkenntnis zu gelangen. Das dargestellte Abgleichen von Meinungen und Informationen erlaubt es dabei, eine gewisse Intersubjektivität zu erreichen und damit dem Erkenntnisanspruch näherzukommen (vgl. Poser 2001: 213–224).

Relevant werden hermeneutische Verfahren vor allem dann, wenn es schwierig wird, Ergebnisse mittels eines fest vorgegebenen empirischen Settings zu erzielen. Aus diesem Grund spielt die Hermeneutik insbesondere bei qualitativen Verfahren eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn „[d]er Forschungsprozess ist in der qualitativen Forschung nicht linear, d. h. er durchläuft keine feste Abfolge von Forschungsschritten“ (Steinke 1999: 40). Das bedeutet nicht, dass es keine abgrenzbaren Forschungsschritte gäbe – aber diese sind im Sinne des Erkenntnisgewinns flexibel anzuwenden. Gleichzeitig sorgt die Hermeneutik dafür, dass für ein bestimmtes Wissensgebiet oder eine wissenschaftliche Praxis ein gemeinsames Vorverständnis geschaffen wird, auf dessen Basis wissenschaftliches Arbeiten überhaupt erst möglich ist (vgl. Poser 2001: 211f.).

---

<sup>166</sup> Ich beziehe mich hier – auch unter Verweis auf Riemer (2008: 12) – vor allem auf den stetig wachsenden Einfluss von internationalen, quantitativ- und outputorientierten Bildungsstudien, die in der Öffentlichkeit stark rezipiert werden. Wie wenig diese Wahrnehmung z. T. mit den tatsächlichen empirischen Befunden zu tun hat, stellt bspw. Königs (2003: 124) anschaulich dar.

Bei hermeneutischen Verfahren geht es jedoch nicht nur um den Zusammenhang zwischen dem Ganzen und seinen Teilen, sondern auch zwischen Vorverständnis und Textverständnis. In diesem Sinne erscheint der Vergleich mit einer erkenntnisorientierten Spirale gerechtfertigt (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 249f.). Im Gegensatz zum sonst üblichen Diktum vom „hermeneutischen Zirkel“ gebraucht zum Beispiel Mayring unter Rückgriff auf Danner den Begriff der „hermeneutischen Spirale“, weil damit angemessener dargestellt wird, dass es sich um ein Fortschreiten der Erkenntnis handelt.

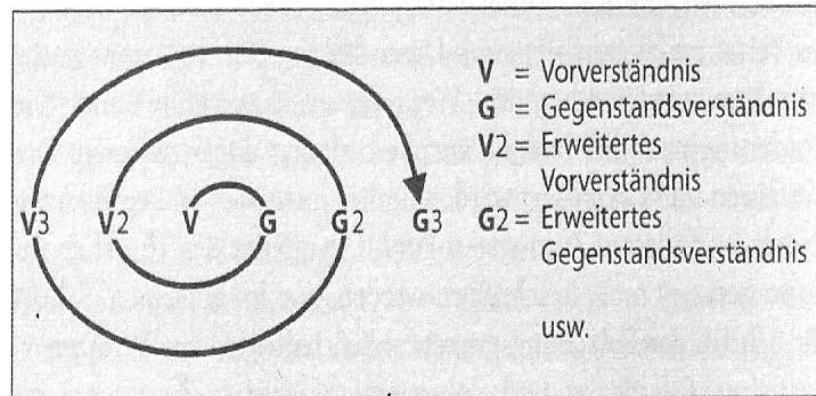


Abbildung 5: "Hermeneutische Spirale" (nach Mayring 2016: 30)

Das hier beschriebene zirkuläre Vorgehen findet sich im Übrigen auch in anderen Fachbereichen – so wird z. B. aus Sicht der Kommunikationswissenschaften für die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ein iteratives Modell mit den Phasen Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang vorgeschlagen (vgl. Loosen 2005: 301).

Letztendlich besteht der Mehrwert der Hermeneutik aus dem Anspruch, Dinge in Beziehung zu setzen, um sie in ihrer Ganzheit zu verstehen und somit auch die ihnen zugrunde liegenden Muster und Strukturen sichtbar zu machen. Dies geschieht in der vorliegenden Arbeit sowohl durch das Einbeziehen von externen Informationen zu verschiedenen Zeitpunkten, die Berücksichtigung der Entstehungsbedingungen als auch durch die Reichhaltigkeit der Daten, die durch die Methode der Triangulation zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kuckartz 2016: 18ff.).

Das hermeneutische Vorgehen beim Entstehen dieser Arbeit lässt sich dadurch ablesen, dass neue Informationen und Erkenntnisse stets wieder mit in die Analyse der Daten einfließen und insbesondere die Strukturierung und Gliederung der Arbeit mitbestimmen. Auf diese Weise „[...] wird ein iterativ-zyklisches Vorgehen umgesetzt, d. h., es werden auf den ermittelten Erkenntnissen schrittweise aufbauende, weitere Kreisläufe der Erkenntnisgenerierung gezogen, bis über die Stadien der Zwischenergebnisse schließlich

Endergebnisse abgeleitet werden“ (Demirkaya 2014: 217). Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass das offene, hermeneutisch orientierte Vorgehen nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln ist. Der nicht unbedeutenden Gefahr, dass gutes Material aus Forschungsprojekten nur „frei“ interpretiert wird, bin ich dadurch begegnet, dass ich mich auf die forschungsmethodischen Ansätze der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ stützte. Diese sind durch die Erfahrungen der letzten Jahre inzwischen zu Verfahren gekommen, die als systematisch und intersubjektiv überprüfbar gelten können, ohne die Komplexität des Datenmaterials zu unterschätzen (vgl. Mayring 2015: 10). Die Hermeneutik hat damit eine bedeutende Rolle für die vorliegende Arbeit gespielt, und zwar sowohl im Zuge der Auswertung der qualitativen Daten als auch für das Verstehen der Phänomene und der Umfeldbedingungen rund um die Deutschlehrerausbildung in Brasilien (vgl. Mayring 2015: 131; Kuckartz 2016: 16).

Eine weitere Grundlage der Arbeit stellt die *Grounded Theory* (im folgenden GT) dar, die heute zu den am weitesten verbreiteten Ansätzen der qualitativen Sozialforschung<sup>167</sup> zählt und meist mit „gegenstandsbezogener Theoriebildung“ übersetzt wird. Das Verfahren verfolgt das Ziel, Erkenntnisse und Theorien zu gewinnen, die in den zur Analyse vorliegenden Daten verankert sind. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass in einem vorwiegend induktiven Prozess aus dem Material Theoriebausteine exploriert werden können (vgl. Mayring 2015: 10). Die Fallauswahl erfolgt im Verlauf des Untersuchungsprozesses nach dem Prinzip der theoretischen Stichprobenziehung (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 200f.). Als zentrale Idee greifen Datenerhebung und -auswertung permanent ineinander, so dass die Hypothesen während des Forschungsprozesses revidiert bzw. ergänzt werden.

Unterscheiden lassen sich im Wesentlichen zwei Anwendungsbereiche: Einerseits stellt die GT eine grundsätzliche Herangehensweise an den Forschungsprozess dar (also einen methodologisch begründeten Forschungsstil), andererseits auch ein konkretes, elaboriertes Analyseverfahren (vgl. Demirkaya 2014: 221). Diese beiden Bereiche kommen insofern zum Tragen, als die GT sowohl dazu beiträgt, Thesen und Fragen aus den Daten zu generieren, als auch diese zu Verifizieren. Letzteres erfolgt auf der Grundlage bestimmter Kategorien, wie sie bspw. bei der Datenauswertung von Interviews zum Tragen kommen.

Für die vorliegende Arbeit ist die GT deswegen gleich in dreifacher Hinsicht relevant. Erstens steht sie für eine grundsätzliche Offenheit gegenüber den Daten, die charakteristisch für den Ansatz ist. Gleichzeitig wurden in der Arbeit einige weitere Grundprinzipien der

---

<sup>167</sup> Zu Genese und Entwicklung der *Grounded Theory*, die an dieser Stelle nicht weiter behandelt werden, vgl. u. a. Kuckartz (2016: 79).



GT eingesetzt: So etwa die bewusste Auseinandersetzung mit den Daten, die permanente Reflexion der Ergebnisse und die Einbeziehung neuer Informationen für die nächsten Untersuchungsschritte (vgl. Kuckartz 2016: 80). Zweitens hilft sie, und zwar weit über die Extraktion spezifischer Textinhalte hinaus, bei der Strukturierung von Themenfeldern – was sich in der Arbeit dadurch widerspiegelt, dass die Ergebnisse und Informationen aus den empirischen Studien datenbezogen in die aus der ursprünglichen Lektüre heraus gebildeten Kategorien „Ausbildung“, „Qualifizierung“ und „Verbleib“ eingeordnet wurden. Drittens schließlich wurde das Verfahren – im Sinne einer systematischen Codierung (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 202) – für die Kategorienbildung bei der Auswertung der Experteninterviews eingesetzt, bei der die gängigen forschungsmethodologischen Vorgehensweisen der GT zum Tragen kamen (vgl. Demirkaya 2014: 221). Somit war das Verfahren hilfreich bei der Auswahl der Erhebungsinstrumente und der Analyse der Daten insgesamt.

### 3.1.3 Triangulation und *Mixed-Methods*-Ansätze

Die verschiedenen Formen des Erkenntnisgewinns haben einen großen Einfluss auf die Auswahl der Methoden und spiegeln sich u. a. in verschiedenen Forschungsansätzen wider. Lange Zeit wurde dabei insbesondere zwischen einem quantitativen und einem qualitativen methodischen Vorgehen unterschieden, wobei sich die Meinung durchgesetzt hat, dass für die wissenschaftliche Qualität eines Forschungsvorhabens der Gegensatz zwischen einem quantitativen und qualitativen Paradigma<sup>168</sup> weitgehend obsolet ist, und sich stattdessen beide Ansätze auf sinnvolle Weise ergänzen<sup>169</sup> (vgl. Riemer 2006: 454; Riemer 2008: 6; Aguado 2009: 14; Kuckartz 2014: 27, Riemer 2014: 20). Dies gilt umso mehr, als qualitatives und quantitatives Denken in der Regel in jedem Erkenntnis- und Forschungsprozess enthalten sind (vgl. Mayring 2016: 19). Anstatt sich auf die Gegensätze zu konzentrieren erscheint es vielmehr produktiv, die beiden Verfahren zu kombinieren und pragmatisch zu schauen, welches Verfahren für die jeweilige Fragestellung nutzbar ist (vgl. Loosen 2005:

<sup>168</sup> Inwieweit es sich beim Gegensatz zwischen quantitativ und qualitativ orientierten Forschungsansätzen tatsächlich um „gegensätzliche Paradigmen“ handelt, ist umstritten (vgl. Kuckartz 2014: 27, 36–39). So lehnt bspw. Riemer (2008: 8) den Begriff „Paradigma“ ab und verweist in Hinblick auf die verwendeten Methoden stärker auf die Erkenntnisinteressen und den Untersuchungsgegenstand.

<sup>169</sup> Genese und Charakteristika von quantitativen und qualitativen Ansätzen sind in der Literatur bereits umfassend beschrieben und aufgearbeitet worden. Aus diesem Grund verweise ich an dieser Stelle nur exemplarisch auf die Ausführungen bei Helfferich (2005: 7), Riemer (2006: 453–457; 2008: 6; 2010: 425 und 2014: 20f.), Aguado (2009: 14), Lamnek (2010: 26f., 126–129), Vogt (2011: 230), Demirkaya (2014: 213), Kuckartz (2014: 28f.) und Mayring (2015: 20f. und 2016: 7, 17f.).

300; Riemer 2008: 6). In diesem Sinne sollen quantitative und qualitative Forschungsansätze hier nicht als Gegensätze verstanden werden, sondern als sinnvolle Ergänzung zueinander, so wie es bspw. in den Ansätzen der „Methodenkombination“ beschrieben wird (vgl. Kuckartz 2014: 28).

Ein Verfahren, das die beiden Ansätze sinnvoll kombiniert, ist die Triangulation. Diese kommt vor allem dann zum Tragen, wenn es sich um einen komplexen Untersuchungsgegenstand handelt, für den es sich anbietet, im Zuge der Untersuchung mehrere Perspektiven einzunehmen, um ihn adäquater zu erfassen (vgl. Aguado / Riemer 2001: 246; Aguado 2009: 19 und 2014: 47). Da die Triangulation insbesondere in der qualitativen Sozialforschung ein verbreiteter Standard ist, liegen zahlreiche Ausführungen zur Genese und Praxis des Begriffs vor (vgl. etwa Aguado / Riemer 2001; Flick 2013; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013; Schröder-Lenzen 2013; Aguado 2014: 47; Kuckartz 2014: 44f.). Als Triangulation wird ein methodisches Vorgehen in der qualitativen Forschung bezeichnet, „bei dem zur Untersuchung ein und desselben Gegenstandes mehr als ein Verfahren angewendet wird“ (Aguado / Riemer 2001: 247), ein Gegenstand also durch verschiedene Methoden erfasst werden soll (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 287). Die bewusste, systematische und begründete Verwendung von mindestens zwei unterschiedlichen Methoden soll dazu führen, dass die Schwächen einer Methode durch die Anwendung einer weiteren erkannt und kontrollierbar werden, um damit zu substanziell anspruchsvollen und konsistenten Ergebnissen zu kommen (vgl. Loosen 2005: 305f.; Flick 2008: 309; Aguado 2009: 16f. und 2014: 47; Lamnek 2010: 165; Vogt 2011: 230; Schröder-Lenzen 2013: 149). Genauer heißt es dazu in der kompakten Definition von Aguado und Riemer:

Ziel dieses Vorgehens ist die Erhöhung der internen Validität der jeweiligen Forschung, wobei es allerdings nicht nur um die Validität der Daten, sondern auch um die der Ergebnisse geht. [...] Ziel dieses methodischen Vorgehens ist die Überwindung der mit den jeweiligen Einzelverfahren verbundenen Beschränkungen und Verzerrungen. [...] Die Triangulation ermöglicht eine Perspektivenvielfalt, die mit dem Einsatz eines einzelnen Verfahrens nicht erreichbar wäre (Aguado / Riemer 2001: 247).

Die an dieser Stelle genannte Perspektivenvielfalt, die einen weiteren Erkenntnisgewinn verspricht, ist allerdings aus verschiedenen Gründen kein Selbstläufer: (1) Die eine Methode gleicht den Schwachpunkt der anderen nicht automatisch aus (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 289), (2) Triangulation an sich ist noch kein Mehrwert, sondern erst dann gerechtfertigt, wenn die passenden Forschungsfragen gestellt werden (vgl. Aguado / Riemer 2001: 248; Aguado 2009: 19), und (3) immer noch offen ist die Frage, was mit widersprüchlichen Ergebnissen zu tun ist, die sich aus den verwendeten Methoden ergeben

(vgl. Aguado / Riemer 2001: 249f.; Flick 2008: 318). Allerdings ist anzumerken, dass es bei dem Verfahren nicht um eine vollständige Übereinstimmung der Ergebnisse geht, sondern um eine Ergänzung an Informationen: Letztendlich entsteht dadurch ein kaleidoskopartiges Bild des Ganzen (vgl. Mayring 2016: 148). Diese Komplementarität oder Diskrepanz ist legitim und kann, im Sinne der Qualitätssicherung, sogar gewünscht sein, wenn durch divergierende Ergebnisse ein weiterer Denkprozess angeregt wird (Schründer-Lenzen 2013: 156). Ein weiterer Vorteil: Die in der Forschungsliteratur genannte „Hierarchie der Glaubwürdigkeit“ (vgl. Aguado / Riemer 2001: 255) kann durch die Triangulation durchbrochen werden. Es geht eben nicht darum, dass die Aussagen von hierarchisch (wie auch immer) höhergestellten Personen mehr Gewicht hätten, sondern die Daten werden gleichberechtigt behandelt. Dies sollte – explizit – auch für die Überzeugungen des Forschers gelten.

Von den verschiedenen Möglichkeiten, die die Triangulation eröffnet, nutzt die Arbeit vor allem die „methodologische Triangulation“, d. h. im Wesentlichen die Kombination unterschiedlicher Methoden bei der Datenerhebung (vgl. Schründer-Lenzen 2013: 150; Aguado 2014: 50). Dabei wird nicht vom Ziel ausgegangen, eine abschließende Erkenntnis zu finden, sondern vielmehr, der Analyse mehr Breite und Tiefe zu geben und damit das Verständnis zu stärken, womit der Triangulation zunächst eine Explikationsfunktion zukommt (vgl. Aguado 2009: 18 und 2014: 52). Daneben ist jedoch auch die Validierungsfunktion im Sinne der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden (*between method*) relevant (Schründer-Lenzen 2013: 152; Aguado 2014: 51). Hier haben wir es mit einem *Mixed-methods*-Design zu tun, das sich dadurch charakterisiert, dass Elemente quantitativer und qualitativer Forschungstraditionen innerhalb einer Untersuchung kombiniert werden (vgl. Vogt 2011: 229; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 290f.): „Die Triangulation meint immer, dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. [...] Natürlich sind dabei auch Vergleiche qualitativer und quantitativer Analysen sinnvoll möglich“ (Mayring 2016: 147f.). Die Verbindung quantitativer und qualitativer Forschungs- und Darstellungsformen haben dabei das Ziel, ein besseres Verständnis und damit verbunden eine größere externe Validität der Untersuchung zu erreichen: „Vereinfacht gesagt können Worte Zahlen erklären und Zahlen Worte präzisieren, was zu einem besseren Verständnis von komplexen Phänomenen wie dem Fremdsprachenunterricht führt“ (Vogt 2011: 230).

Der Begriff *Mixed Methods* setzt sich insbesondere in der englischsprachigen Forschungsliteratur zunehmend durch und unterscheidet sich von der „Triangulation“ vor allem dadurch, dass es um die Überschneidungen zwischen qualitativ und quantitativ orientierten

Forschungsmethoden geht, wohingegen bei der Triangulation auch zwei Settings aus einer der beiden Orientierungen kombiniert werden können. Ein weiterer Unterschied besteht in der Frage, zu welchem Zeitpunkt die Daten gekreuzt werden: Erst am Ende des Forschungsprozesses (für beide Konzepte möglich) oder bereits während der Erhebung (wird bei der Triangulation abgeraten, vgl. Aguado/Riemer 2001: 253; Aguado 2009: 16). Zudem geht es der Triangulation – sehr verkürzt gesagt – mehr um eine Validierung, und den *Mixed Methods* eher um eine Perspektivenerweiterung (vgl. Kuckartz 2014: 48)<sup>170</sup>. Da sich im Zuge der Auswertung der qualitativen Studie eine Erweiterung der genutzten Forschungsinstrumente ergeben hat, spreche ich im Folgenden von einem *Mixed-Methods*-Ansatz, ohne diesen aber in Opposition zur Triangulation zu stellen.

Überzeugend für die Verbindung von qualitativer und quantitativer Ausrichtung ist der *Mixed-Methods*-Ansatz nach Kuckartz (2014: 39–42), in welchem die „Abduktion“ als weitere Möglichkeit der Verbindung zwischen den Daten und der Theorie erscheint:

	Qualitativer Ansatz	Quantitativer Ansatz	Mixed-Methods- Ansatz
Verbindung zwischen Daten und Theorie	Induktion	Deduktion	Abduktion
Beziehung zum Forschungsprozess	Subjektivität	Objektivität	Intersubjektivität
Inferenzschlüsse	Kontextspezifisch	Generalisierung	Übertragbarkeit

Abbildung 6: Einordnung des Mixed-Methods-Ansatzes (aus Kuckartz 2014: 39)

Mit „Abduktion“ ist eine Schlussfolgerung gemeint, die vor dem Hintergrund unseres Alltagswissens gezogen wird und vor allem dann ins Spiel kommt, wenn etwas Überraschendes auftritt, das es zu klären gilt, und für das neue, kreative und originelle Lösungswege genauso herangezogen werden können wie bereits etablierte Hypothesen (vgl. Kuckartz 2014: 41f.). Mit der Entscheidung für ein mehrmethodisches Vorgehen wird damit eine sinnvolle Verbindung von qualitativer und quantitativer Ausrichtung erreicht. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem konkreten Design.

<sup>170</sup> Je nach Anwendungsbezug kann Triangulation demnach entweder als Oberbegriff verstanden werden und *Mixed Methods* als eine der möglichen Ausprägungen, oder aber um zwei ganz unterschiedliche Diskursstränge der wissenschaftlichen Community (vgl. Kuckartz 2014: 33, 48).

War ursprünglich ein paralleles Vorgehen ins Auge gefasst, wurde im Laufe der Untersuchung klar, wie sehr die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen voneinander abhängen, so dass es sinnvoll erschien, auch Teilergebnisse und Beobachtungen aus den Erhebungen bereits in die Analyse der anderen Daten mit einzubeziehen. Aus diesem Grund liegt letztendlich ein komplexes *Mixed-Methods-Design* vor:

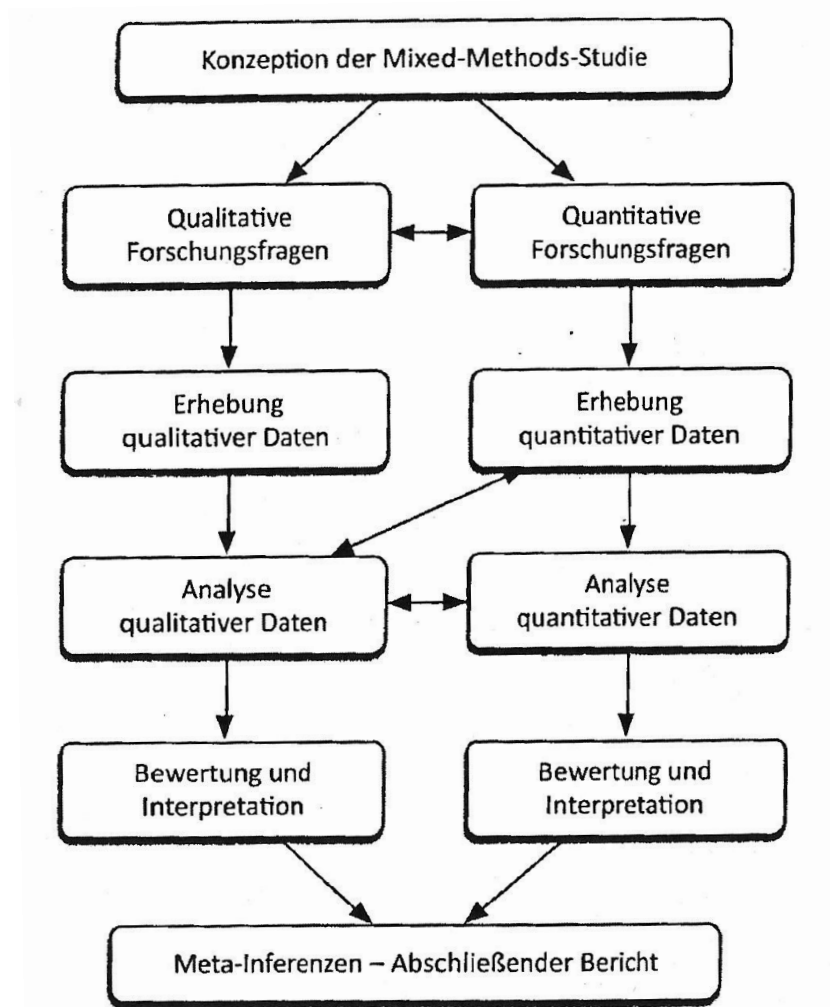


Abbildung 7: Mixed-Methods-Design mit integrierten Phasen (aus Kuckartz 2014: 94)

An dieser Stelle ist zu spezifizieren, dass die Daten nicht – wie in den komplexen Designs teilweise angedacht – bereits in der Erhebungsphase zusammengefügt wurden, sondern die Kreuzungen vor allem während des Prozesses der Analyse und der Interpretation erfolgten (vgl. hier auch das abweichende Vorgehen bei Piske / Thiele / Eulenberger 2015: 162). Damit sind die Daten der beiden Studien letztendlich gleichberechtigt angeordnet, was sich auch darin widerspiegelt, dass die Analysen annähernd den gleichen Raum eingenommen haben (vgl. Aguado / Riemer 2001: 249; Aguado 2009: 17f. und 2014: 152; Schröder-Lenzen 2013: 152).

Die sich generell – sowohl für die Triangulation als auch die *Mixed-Methods*-Ansätze – stellende Frage nach der Gegenstandsangemessenheit (vgl. Aguado / Riemer 2001: 251) kann insofern positiv beantwortet werden, als die Erfahrungen mit den sich ergänzenden Designs positiv ausgefallen sind. Zwar ist klar, dass so komplexe Themen wie „Ausbildung“ und „Qualifikation“ sich nicht allumfassend beschreiben lassen, sondern immer nur in Ausschnitten, gleichzeitig beziehen sich die verschiedenen Methoden sich auf den gleichen Untersuchungsgegenstand, so dass das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit beachtet wird. Die Kompatibilitätsannahme – dass man tatsächlich mehrere Methoden sinnvoll miteinander vereinbaren kann – zeigt sich durch die Ergebnisse der Arbeit damit letztendlich bestätigt (vgl. Vogt 2011: 229; Aguado 2014: 48; Kuckartz 2014: 35).

Abschließend lässt sich feststellen, dass der *Mixed-Methods*-Ansatz tatsächlich als gute Möglichkeit erscheint, die Vorteile von quantitativem und qualitativem Vorgehen zu kombinieren: „Während quantitative Forschungsmethoden eine hohe Verallgemeinerung der Ergebnisse ermöglichen, können qualitative Methoden einen tieferen Einblick in die Subjektivität der untersuchten Personen gewähren“ (Kurz 2015: 56). Dies ist insofern relevant, als auf diese Weise die untersuchten Personen selbst zu Wort kommen und im vorliegenden Fall die subjektiven Perspektiven der Absolventen besser verstanden und wissenschaftlich untersucht werden können (vgl. Waibel 2014: 445).

#### 3.1.4 Überlegungen zur Art und Auswahl der Methoden

Die Wahl der Methoden und Instrumente ist ein elementarer Teil eines Forschungsvorhabens, wirken sich die Entscheidungen doch sowohl auf den Forschungsprozess als auch auf die zu erwartenden Ergebnisse aus: „Für Wissenschaftler jeder wissenschaftlichen Disziplin gehört die Frage, wie und auf welchem Wege sie zu ihren Erkenntnissen kommt und welchen Geltungsbereich diese beanspruchen können, zu den zentralen Faktoren beim Nachdenken über wissenschaftliches Handeln“ (Loosen 2005: 299). Dabei gilt: Je offener das methodische Vorgehen ist, umso genauer muss es beschrieben und dokumentiert werden (vgl. Mayring 2016: 29). Vor diesem Hintergrund soll in diesem Unterkapitel über den sinnvollen, zielführenden Einsatz der verschiedenen Forschungsmethoden und -instrumente reflektiert werden, die in der Arbeit zum Einsatz gekommen sind.

Aufgrund der vorhandenen Ressourcen fiel die Entscheidung für eine Querschnittsstudie, die den Stand der Deutschlehrerausbildung in Brasilien im Jahr 2016 wiedergibt. Der Forschungsansatz ist explorativ-interpretativ, was bedeutet, dass in der Arbeit Daten

gesammelt und interpretiert werden. Verfolgt wurden dafür zwei wesentliche Stränge, die Befragung und die Recherche<sup>171</sup>. Da insbesondere die Befragung auf verschiedene Weise erfolgen kann, werden die Charakteristika dieser Art der Datengewinnung im Folgenden kurz vorgestellt.

Die Befragung gilt als eine der wichtigsten Methoden in der Sozialwissenschaft überhaupt (vgl. Loosen 2005: 303; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 74) und erfreut sich vor allem seit der Jahrtausendwende zunehmender Beliebtheit. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Einerseits kann diese Form der Datenerhebung eine hohe Reliabilität aufweisen (vgl. Eulenberger 2015c: 51), andererseits können die „Subjekte der Forschung“ zur Sprache kommen und dadurch stärker berücksichtigt werden (vgl. Mayring 2015: 130 und 2016: 66). Dadurch wird der „Aquariumsblick“, das ledigliche Betrachten von außen, vermieden, und ein höherer Praxisbezug hergestellt (vgl. Krumm 2011: 129). Auch in der Fremdsprachenforschung kann man eine Wende hin zur Einbeziehung der subjektiven Bedeutungen feststellen, indem die Lehr- und Lernprozesse nicht mehr nur aus der Außensicht beobachtet, sondern die Akteure in den Forschungsprozess eingebunden werden (vgl. Kurz 2015: 42).

Grundlage bei Befragungen ist die Annahme, dass die untersuchten Personen auf ihre Weise Experten auf ihrem Gebiet sind und ihre eigenen Einstellungen reflektieren können<sup>172</sup>. Hintergrund sind die „subjektiven Sichtweisen“, die das eigene Handeln (und die Aussagen darüber) prägen, und die bezeichnet werden können als „[...] ein Netzwerk von Wissensbeständen und Erfahrungen, die ein Kontinuum darstellen“ (Kurz 2015: 50). Dieses Netzwerk ist nicht ausgedacht, es existiert, und man kann sich aus diesen Wissensbeständen bedienen. Aus dieser Annahme heraus ist der zentrale Teil der Datenerhebung in Form der Befragung entstanden. Relevant für die Ergebnisse ist neben der Art der Datengewinnung auch ihre Form.

Generell sind bei Befragungen Entscheidungen auf mindestens drei Ebenen zu treffen: Erfolgt die Befragung schriftlich oder mündlich, mit standardisierten oder nicht standardisierten Fragen, und geht es um eine strukturierte oder unstrukturierte Form (vgl. Flick 2013: 110–119; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 74f.)? Am aussagekräftigsten erschien – gemäß dem gewählten *Mixed-Methods*-Ansatz – eine Kombination aus den beiden am

---

<sup>171</sup> Da die Befragung die Grundlage für den empirischen Teil der Arbeit darstellt – sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Studie – wird sie im Folgenden genauer besprochen. Weiterführende Informationen zur Recherche finden sich in Teilkapitel 3.4 (insbesondere Unterkapitel 3.4.1).

<sup>172</sup> Wie „Experten“ definiert werden können und welche Eigenschaften sie mitbringen, wird in den Unterkapiteln 3.3.1 (allgemein) und 3.3.2 (spezifisch für die Studie) dargestellt.

meisten genutzten Instrumenten der Befragung: Der schriftlichen Befragung mithilfe eines Fragebogens und der mündlichen Befragung durch Interviews. Während beide Formen der Befragung unbestreitbare Vorteile aufweisen können (auf die in den jeweiligen Unterkapiteln 3.2.1 und 3.3.1 noch ausführlicher eingegangen wird), sind der Methode auch bestimmte Schwierigkeiten gemeinsam, die sich z. T. auf die Struktur der Arbeit auswirken und deswegen kurz genannt werden sollen.

- Der erste Punkt betrifft die subjektive Wahrnehmung, insbesondere im beruflichen Kontext: „Zwischen dem beruflichen Selbstkonzept und dem tatsächlichen Handeln sind gewisse Diskrepanzen möglich, die auf unterschiedlichste Art und Weise verarbeitet werden“ (Kurz 2015: 40f.). Die erhobenen Daten entsprechen damit in erster Linie den subjektiven Eindrücken. Gleichzeitig ist es so, dass durch die Triangulation und die umfassende Datenlage trotzdem valide Aussagen möglich sind.
- Auch die Zusammenhänge zwischen der Ausbildung und der späteren beruflichen Tätigkeit sind nicht immer so klar wie in Verbleibstudien oft angenommen: Generell „[...] sind Absolventenstudien der Gefahr ausgesetzt, den Absolventen ein unrealistisches Maß der Expertise über die Zusammenhänge von Studieninhalten und beruflicher Tätigkeit zuzuschreiben“ (Schomburg 2001: 22).
- Generell kann man sagen, dass die Antworten, sowohl in den Fragebögen als auch in den Interviews, auf subjektiven Einschätzungen beruhen, die ganz wesentlich auf der Selbstwahrnehmung bzw. dem Selbstkonzept aufbauen, das wiederum nicht immer mit der Realität übereinstimmt: „Es darf natürlich nicht verkannt werden, dass fast jeder Zugang zur Realität eine Verzerrung mit sich bringt. Qualitativer Forschung geht es aber darum, diese Unschärfen zu verringern, indem gefordert wird, möglichst nahe an der natürlichen, alltäglichen Situation anzuknüpfen“ (Mayring 2016: 23). Die im Zitat genannten „Unschärfen“ werden in der Arbeit dadurch verringert, dass die Aussagen der Befragungen nebeneinander gestellt und damit in Bezug zueinander gesetzt werden: Die subjektiven Einschätzungen werden damit in das entsprechende Umfeld eingebettet.

Für den Umgang mit den genannten Einschränkungen der Befragung gibt es verschiedene Strategien. Da bei der Untersuchung weder Struktur noch Abfolge der Antworten eine Rolle spielten, habe ich für die qualitative Studie verworfen, mit sequentiellen Verfahren zu arbeiten, sondern mich für ein kategoriebasiertes Verfahren entschieden (vgl. Demirkaya 2014: 218). Der Gegenstandsbereich legt dabei nahe, die Ergebnisse der Erhebungen nicht



chronologisch abzuarbeiten, sondern sie an den Hauptthemen der Arbeit – Ausbildung, Qualifikation und Verbleib – auszurichten. Auf diese Weise können die subjektiven Eindrücke mit objektiven Angaben aus der Forschungsliteratur korreliert werden und erhalten eine höhere Aussagekraft.

Neben der Struktur der Arbeit ist von diesem Vorgehen auch der Ablauf des Forschungsvorhabens betroffen: Die verschiedenen Methoden und Instrumente wurden nicht streng chronologisch nacheinander eingesetzt, sondern weitgehend parallel zueinander. Insofern finden sich beispielsweise Überlegungen, die auf der Lektüre von Fachtexten beruhen, sowohl räumlich als auch zeitlich an unterschiedlichen Stellen: Sie begründen das Vorgehen und nehmen Bezug auf die Ergebnisse, und auch in der Arbeit finden sie sich an verschiedenen Stellen. So werden die Ergebnisse der Erhebungen zwar einerseits gebündelt dargestellt (vgl. Kapitel 4), sie orientieren sich jedoch an den Leitthemen und werden deswegen in den jeweils entsprechenden thematischen Abschnitten eingeordnet und analysiert: „Gegenstandsbezogene Theoriebildung geht davon aus, dass der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, sodass Erhebung und Auswertung sich überschneiden“ (Mayring 2016: 105). Wie die Methoden und Instrumente der Befragung letztendlich im Forschungsdesign zusammengeführt wurden, ist Thema des folgenden Unterkapitels.

### 3.1.5 Das Forschungsdesign

Verfahren der empirischen Forschung sind definitiv nicht die einzige Möglichkeit, ein Untersuchungsthema zu explorieren, aber sie sind – je nach Fragestellung – ein wichtiger Weg, um zu aussagekräftigen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Waibel 2012: 47). So auch in der vorliegenden Arbeit: Ziel der Erhebungen war es, möglichst reichhaltige<sup>173</sup> empirische Daten über Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge zu generieren, um über die bisher verfügbaren Informationen hinaus Angaben zur Deutschlehrerausbildung zu gewinnen. Dafür wurden im Rahmen des Forschungsvorhabens verschiedene Instrumente und Methoden genutzt, wobei sowohl in der theoretischen Herleitung als auch in der praktischen Umsetzung bestimmte Studien bzw. Autoren einen wichtigen Einfluss hatten:

---

<sup>173</sup> Das „reichhaltig“ ist in diesem Fall bewusst gewählt und orientiert sich an der von Clifford Geertz beschriebenen „dichten Beschreibung“ (vgl. Assmann 2008: 23).

- In der theoretischen Diskussion waren Autoren entscheidend, die seit Jahren empirisch arbeiten und entsprechend aussagekräftige Publikationen vorzuweisen haben. Für DaF sind u. a. Karin Aguado und Claudia Riemer zu erwähnen, für die empirische Sozialforschung (und der Methodensetzung) vor allem Philipp Mayring und Udo Kuckartz.
- Für die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Erhebung waren vor allem die Diskussionen um Bildungsstandards und Kompetenzen entscheidend. Bezug konnte ich hier vor allem auf die Arbeiten von Hans-Jürgen Krumm und Vera Nünning nehmen.
- In der praktischen Umsetzung orientierte ich mich zunächst an bisher veröffentlichten Verbleibstudien für den deutschen Raum (insbesondere den Studien von Agnieszka Hunstiger / Uwe Koreik (2006) und Isabella Waibel (2012). Wichtig waren zudem bereits veröffentlichte Studien zum Beruf des Fremdsprachenlehrers (Pilypaitytė 2013, Kurz 2015) bzw. der beruflichen Wege von Lehramtsabsolventen (Eulenberger / Piske / Thiele 2015). Zudem konnte ich auf bisher unveröffentlichte Jenaer Qualifikationsarbeiten zurückgreifen (z. B. von Sabo 2015 und Passos Ribeiro 2015).

Aus diesen Vorarbeiten wurden einige grundlegende Aspekte ersichtlich, die in die vorliegende Arbeit einfließen und das Forschungsdesign wesentlich mit prägten, so u. a.:

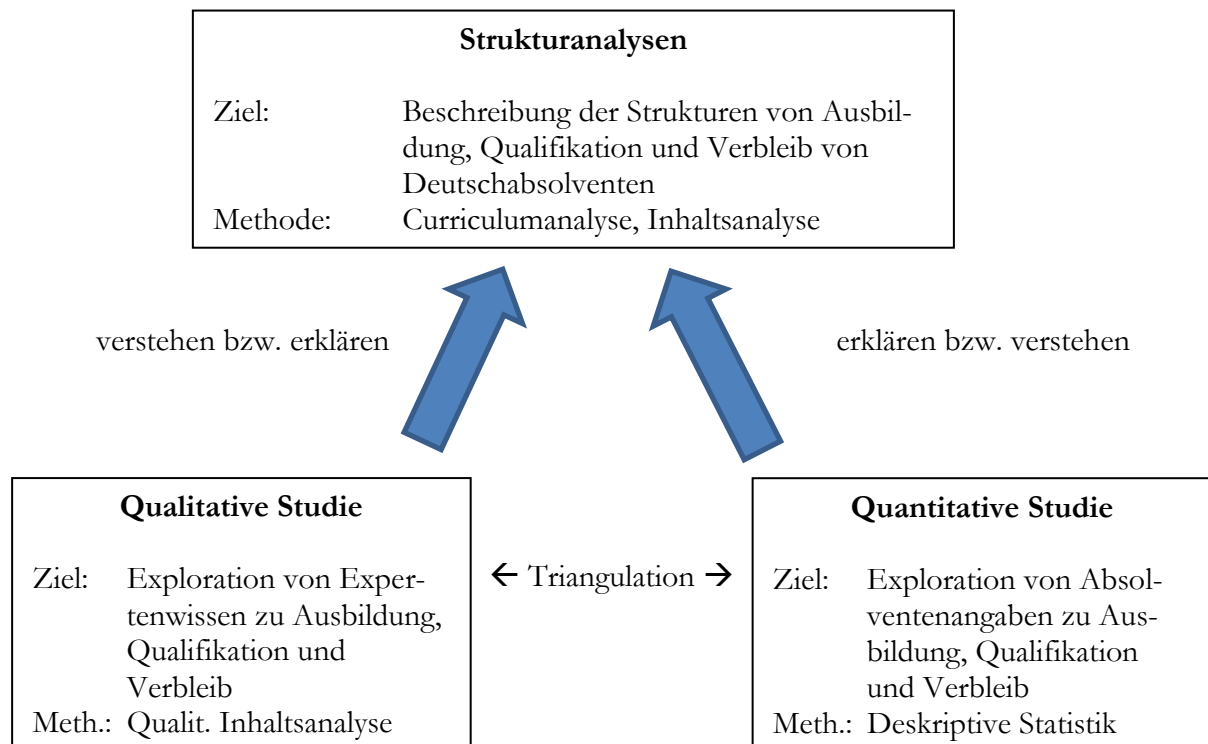
- Charakteristisch für die empirische Forschung im Fremdsprachenbereich ist heutzutage ein Vorgehen im Mehrmethodendesign. Dabei werden quantitative und qualitative Ansätze verknüpft und ergänzt, wobei inzwischen auf ein wissenschaftlich fundiertes Instrumentarium zurückgegriffen werden kann.
- Jede Erhebungsmethode nutzt bestimmte Instrumente, die für ihr Vorgehen besonders geeignet sind, und deren Einsatz in der Regel kombiniert wird. Im Fall der vorliegenden Arbeit sind das die Instrumente Fragebogen, Interview, Curriculum-Analyse und Inhaltsanalyse.

Wie die genannten Verfahren genutzt und sinnvoll in die Arbeit integriert wurden, zeigt der im Folgenden dargestellte Ablauf des Forschungsvorgehens (vgl. Mayring 2015: 50f.):

1. Auswertung bisheriger Publikationen und Forschungsergebnisse mittels umfassender Literaturrecherche (vgl. Flick 2013: 44ff.).

2. Quantitative Studie (mittels elektronischer Fragebögen) mit dem Schwerpunkt Qualifikation und Verbleib. Zielgruppe: Absolventen. Erhebung online, Auswertung per SPSS, Generierung vornehmlich quantitativer Daten.
3. Qualitative Studie (mittels leitfadengestützter Experteninterviews) mit dem Schwerpunkt Ausbildung. Zielgruppe: Experten in der Deutschlehrerausbildung. Aufzeichnung der Beiträge (Audio), Transkription, Kategorienbildung, qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA, Generierung vornehmlich qualitativer Daten.
4. Vor-Ort-Besuche mit dem Ziel, Angaben zu verifizieren, Interviews durchzuführen und weitere Einblicke zu gewinnen.
5. Triangulation der Ergebnisse: Verbindung der Informationen und Daten zu logischen Themenblöcken.
6. Strukturierung der Ergebnisse, Interpretation, neuerlicher Abgleich mit der Forschungsliteratur und Aufbereitung zur Präsentation (vgl. Flick 2013: 46f).

Das methodische Design lässt sich damit grafisch folgendermaßen darstellen:



Letztendlich fließen Ergebnisse der drei Forschungsansätze in der Arbeit zusammen, um aus mehreren Perspektiven die Charakteristika von Ausbildung, Qualifikation und Verbleib der Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge zu erfassen.

Mit dem Ziel, das Vorgehen bei den Analysen offen zu legen und damit nachvollziehbar zu gestalten, widmen sich die folgenden drei Teilkapitel auf umfassende Weise jeweils einem der drei dargestellten Kästen: der quantitativen Studie (3.2), der qualitativen Studie (3.3) sowie den weiteren genutzten Verfahren im Zuge der Strukturanalyse (3.4).

## 3.2 Die quantitative Studie: Online-Befragung

Wie aus dem beschriebenen methodischen Design hervorgeht, bilden zwei Studien die Grundlage der vorliegenden Arbeit: Einerseits die qualitative Erhebung, die auf leitfadengestützten Experteninterviews basiert (diese wird in Kapitel 3.3 ausführlich beschrieben), und andererseits die quantitative Erhebung, eine onlinebasierte Absolventenbefragung. Diese wird in diesem Teilkapitel vorgestellt, wobei im Sinne der Nachvollziehbarkeit ausführlich auf die Planung, Durchführung und Auswertung eingegangen wird.

### 3.2.1 Zur quantitativen Studie – Grundlagen

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass für die quantitative Erhebung, die Teil der Vorliegenden Arbeit ist, bereits einige Arbeiten existieren, die als Orientierung dienen können. Bei der Planung der Studie spielten deswegen insbesondere einige der genutzten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente der Verbleibstudien von Hunstiger / Koreik sowie von Waibel eine Rolle<sup>174</sup>. Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind in der folgenden Tabelle sichtbar.

---

<sup>174</sup> Die beiden genannten Verbleibstudien wurden in Unterkapitel 2.1.3 bereits vorgestellt. An dieser Stelle geht es deswegen nur um einen Vergleich der methodischen Ansätze und Instrumente.

Charakteristika	Studie von Hunstiger & Koreik (2006)	Studie von Waibel (2012)	vorliegende Studie (2016)
Beteiligte Hochschulen	7 (Teilerhebung)	6 (Teilerhebung)	17 (Vollerhebung)
Untersuchte Absolventen-Jahrgänge + Modus	2002 – 2004 (Vollerhebung)	1983 – 2009 (Vollerhebung)	1972 – 2016 (Teilerhebung)
Angeschriebene TN	643	665	offen via Internet
Rücklauf	n = 137 (21%)	n = 541 (81%)	n = 409
Ausgewertet	n = 100	n = 418	n = 306
Erhebung	quantitativ (Fragebögen in Papierform)	quantitativ (Fragebögen online) + qualitativ (Interviews)	quantitativ (Fragebögen online) + qualitativ (Interviews)
Auswertung	nicht dokumentiert (vermutlich händisch)	Statistische Analyse (über SPSS 18)	Statistische Analyse (über SPSS 24)
Triangulation	nicht durchgeführt	29 (halbstrukturiert-narrative) Interviews mit Absolventen	56 (halbstrukturiert-problemzentrierte) Interviews mit Experten

Tabelle 2: Überblick zu ausgewählten DaF-Absolventenstudien

- Der größte methodische Unterschied besteht darin, dass die Studien von Hunstiger / Koreik und Waibel nicht alle Institutionen im Land (in diesem Fall in Deutschland) berücksichtigt haben, dafür aber eine Vollerhebung ausgewählter Jahrgänge anstrebten<sup>175</sup>. Anders die vorliegende Studie von 2016: Diese erhob aus pragmatischen Gründen von Anfang an nicht den Anspruch einer Vollerhebung, verfolgte dafür aber das Ziel, alle Studiengänge des Landes (in diesem Fall Brasiliens) mit zu einzubeziehen<sup>176</sup>.
- In Rücklauf und der Anzahl der berücksichtigten Fälle zur Auswertung ist die Studie mit der von Waibel ebenso vergleichbar wie im methodischen Vorgehen: Es handelt sich um eine onlinebasierte Erhebung mittels Fragebogen, der über SPSS ausgewertet wurde, sowie ein qualitativ orientierter Teil von leitfadenbasierten Interviews.

<sup>175</sup> Ähnliches lässt sich für die Dissertationsarbeit von Pupp Spinassé feststellen, die in der Einleitung begründet, warum sie im so heterogenen Brasilien gar nicht erst anstrebt, ein „einziges, vollkommenes Bild vom DaF-Unterricht in Brasilien“ darzustellen (Pupp Spinassé 2005: 14), und sich deswegen auf zwei Settings beschränkt. Der Ansatz, alle involvierten Universitäten eines Landes zu berücksichtigen, ist somit neu.

<sup>176</sup> Begründen lässt sich dieses Vorgehen u. a. mit dem Hinweis von Waibel (2014: 446): „Für zukünftige Absolventenstudien wäre es empfehlenswert, möglichst viele DaF-Studiengänge zusammenzuschließen, mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studium und Lehre in den DaF-Studiengängen.“

- In der qualitativen Studie ergibt sich jedoch ein wesentlicher Unterschied: Während die Interviewpartner bei Waibel gleichfalls Absolventen deutscher DaF-Studiengänge sind, werden in der vorliegenden Studie (externe) Experten befragt<sup>177</sup>. Zudem erfolgte die Auswertung der Interviews nicht händisch, sondern über ein standardisiertes Programm zur qualitativen Inhaltsanalyse.

Für die vorliegende quantitative Studie lässt sich somit zusammenfassen: Erhoben wurden Daten von Personen, die das Studium abgeschlossen hatten und damit eine retrospektive Befragung sinnvoll bewältigen konnten (vgl. Eulenberger 2015c: 51). Dabei wird ein breiter Ansatz der Befragung verfolgt, der davon ausgeht, dass für eine sinnvolle Einordnung des Verbleibs der Absolventen auch die Erhebung einiger weiterer Kontextfaktoren relevant sind (vgl. Waibel 2012: 14) – konkret sind das in diesem Falle die Ausbildung und die Qualifikation der Absolventen. Es handelt sich damit um eine halbstandardisierte, schriftliche Befragung mit offenen sowie geschlossenen Fragen. Letztendlich umfasste die quantitative Studie im Rahmen der vorliegenden Arbeit also mehrere Schritte, die im Vorfeld festgelegt und systematisch bearbeitet wurden:

Festlegung der Befragungsschwerpunkte → Entwurf der Fragen → Diskussion der Fragen → Kalibrierung (1. Durchgang) → Übersetzung und Ergänzung der Fragen → Kalibrierung (2. Durchgang) → Programmierung des Online-Fragebogens → Streuung des Links zum Fragebogen → Nachfassen → Übertragung der Daten auf SPSS → Aufbereitung der Daten → Analyse der Daten → Ergebnisdarstellung und Integration in die Gesamtarbeit

Abbildung 8: Arbeitsschritte der quantitativen Studie

### 3.2.2 Der Fragebogen: inhaltliche und formale Aspekte

In der quantitativen Studie wurde zur Datenerhebung ein Fragebogen verwendet. Dieser ermöglicht die Erhebung und Aufbereitung großer Mengen an quantitativen Daten und ist deswegen nach wie vor das gebräuchlichste Instrument für Befragungen und in der Lehrerforschung (vgl. Loosen 2005: 304; Seidel / Schwindt / Kobarg / Prenzel 2008: 202f.).

<sup>177</sup> Bei den Experten handelt es sich zum Teil um Hochschullehrer, die in den Deutschstudiengängen unterrichten, und zum Teil um externe Experten. Zur Stichprobe und den Auswertungsverfahren der qualitativen Studie vgl. Teilkapitel 3.3.

Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrunde liegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentral Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar (Porst 2011: 14).

Ziel der Datenerhebung mittels Fragebogen war es, numerisch belegbare Erkenntnisse über die Ausbildung, die Qualifizierung und den Verbleib von Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge zu erhalten. In diesem Sinne stellt der Fragebogen das Instrument zur Überprüfung und Bestätigung der bisher aufgestellten Ideen und Theorien dar, wobei die gängigen Kriterien bei der Fragebogenerstellung zu beachten waren (vgl. Porst 2011: 15; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 76f.).

Neben den Daten zum Verbleib der Absolventen sollten ebenso Angaben zur beruflichen Situation erhoben werden wie auch zum Studienverlauf und zur Einschätzung des Studiums an sich – so wie dies bei Absolventenbefragungen in der Regel der Fall ist (vgl. Eulenberger 2015c: 100). Der vorliegende Fragebogen orientierte sich deswegen an mehreren Faktoren, um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erbringen. So wurde neben dem „Spannungsbogen“, der die Aufmerksamkeit der Probanden steuern sollte, auch bewusst auf Handlungsanweisungen aus der Forschungsliteratur geachtet (z. B. Porst 2011: 143). Zu nennen ist hier insbesondere:

- Die einheitliche Gestaltung: Damit keine Verwechslungen aufkommen, wurden alle Fragen und Angaben in gleicher Weise gestaltet. Dies äußert sich dadurch, dass bei gleichen Fragetypen durchgehend mit dem gleichen Layout gearbeitet wurde, z. B. runde Antwortitems bei einfachen Antworten, eckige bei Mehrfachantworten (vgl. Porst 2011: 53).
- Das Layout hatte, wie bei schriftlichen Befragungen Standard, einen hohen Stellenwert, um die Lesbarkeit zu erleichtern und mit übersichtlichen Fragen auf wenig Platz viele Informationen abfragen zu können (vgl. Porst 2011: 35, 165ff.).
- Ein Onlinefragebogen soll nicht zu lang sein und nicht zu viele Fragen behandeln – in der Forschungsliteratur wird empfohlen, maximal 20 Minuten Bearbeitungszeit und nicht mehr als 60 Fragen zu veranschlagen, damit es nicht zu häufigen Abbrüchen kommt<sup>178</sup> (vgl. Eulenberger 2015c: 52). Diese Vorgaben wurden eingehalten, zudem war der Stand des Fortschritts beim Ausfüllen stets erkennbar.

---

<sup>178</sup> Diese Empfehlungen sind selbstverständlich abhängig vom Untersuchungsgegenstand – wie bspw. bei der

Basierend auf den Empfehlungen aus der Forschungsliteratur wurden mehrere thematisch geordnete Blöcke ausgearbeitet, die sich jeweils in verschiedene Fragen untergliederten<sup>179</sup> (vgl. Porst 2011: 142). Diese sind in der folgenden Tabelle ersichtlich:

Block Nr.	Thema	Motivation	Fragen	Anzahl
0	Eingangsseite	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Griffiger, motivierender Titel als „eye-catcher“</li> <li>▪ Einführungstext, Vorstellung der Studie, Nennung von Ansprechpartnern (vgl. Porst 2011: 35)</li> <li>▪ Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens (vgl. Porst 2011: 45ff.)</li> </ul>		
1	Biografische Daten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einstieg mit Fragen aus dem persönlichen Bereich, die einfach zu beantworten sind (vgl. Porst 2011: 136f.)</li> <li>▪ „Logik von Lebensläufen“ (vgl. Kirchhoff / Kuhnt / Lipp / Schlawin 2008: 19): Zunächst wird das abgefragt, was in der Biografie zuerst kommt</li> </ul>	1 – 7	7
2	Daten zum Studium (allgemein)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abfrage von Eckdaten (Beginn, Ende, Modalität)</li> <li>▪ Hier bereits auch drei Fragen zum Sprachniveau (Hintergrund: zentrales Thema der Qualifikation)</li> </ul>	8 – 15	8
3	Daten zum Studium (inhaltlich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abfrage von begleitenden Aspekten des Studiums, die in der Diskussion um „internationale Standards“ vorkommen: Praxiserfahrung, Auslandsaufenthalte, Weiterbildung etc.</li> </ul>	16 – 23	8
4	Einschätzung des Studiums	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (Subjektive) Evaluierung des Studiums anhand der Kriterien Infrastruktur, fachliche und überfachliche Kompetenzen (incl. Kontrollfrage)</li> </ul>	24 – 27	4
5	Erfahrung als Sprachlehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fokus: Sprachlehrerfahrung der Absolventen</li> <li>▪ Zielsprache und Zielgruppe werden mit erhoben</li> <li>▪ Weitere Aspekte: Vernetzung und Beteiligung an Kongressen (Stichwort: Nutzung von Weiterbildungsoptionen und Wissenschaftsinteresse)</li> </ul>	28 – 33	6
6	Berufliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fragen zu Tätigkeitsfeld und Arbeitssituation (vgl. Schomburg 2001: 25)</li> <li>▪ Schwerpunkt: Abfrage der Nutzung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen</li> <li>▪ Schwierige bzw. „heikle“ Fragen stehen eher am Ende (vgl. Porst 2011: 143), so z. B. → Frage 42 nach dem Einkommen</li> </ul>	34 – 42	9
7	Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Leichte“ Fragen als Ausklang</li> <li>▪ Gleichzeitig: „Kontrollfragen“ (nach Einschätzung des Studiums und dem Rücklauf)</li> <li>▪ Essentiell: Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung (vgl. Porst 2011: 158ff.) → gesteuert durch zwei Fragen (zu den Inhalten und zum Fragebogen an sich)</li> <li>▪ Abschluss mit Dank und nochmaligem Verweis auf den Ansprechpartner</li> </ul>	43 – 44	2

Tabelle 3: Thematische Untergliederung des Fragebogens

Spracherhebung im Projekt ALMA-H an der Bundesuniversität UFRGS deutlich wird. Dort umfasst bereits einer von sechs Teilaspekten schon die Anzahl von 401 Fragen (vgl. Pupp Spinassé 2016: 89; Altenhofen 2016: 107).

<sup>179</sup> Aufgrund der thematischen Breite des Fragebogens werden die Ergebnisse der einzelnen Blöcke nicht an dieser Stelle zusammengefasst, sondern in den thematischen Abschnitten der Arbeit erläutert.



Bei der formalen Ausgestaltung und dem Aufbau des Fragebogens orientierte ich mich einerseits an den Beispielen aus anderen Verbleibstudien (so u. a. Waibel 2012 und Eulenberger 2015), andererseits aber auch an der einschlägigen Forschungsliteratur zur Fragebogengenerstellung (u. a. Porst 2011) und den dort enthaltenen Hinweisen zur Form der Frage-Items. Bereits bei der Ausarbeitung der Fragen wurde auf die Offenheit bzw. Geschlossenheit geachtet: Standardisierte, weitgehend geschlossene Formate werden vor allem dann eingesetzt, wenn es um die Arbeit mit großen Stichproben geht und die Auswertung erleichtert werden soll, sie verlangen aber eine sichere Kenntnis der Antwortoptionen, wohingegen offene Fragen eher der Informationsgewinnung dienen und die Motivation der Teilnehmer erhöhen können (vgl. Loosen 2005: 303; Porst 2011: 64). In der vorliegenden Arbeit gab es deswegen mehr geschlossene bzw. halbgeschlossene Fragen als offene.

Besondere Aufmerksamkeit wurde den Fragen gewidmet, die zur Datenerhebung mit Skalen operieren. Üblich ist in Fragebögen der Einsatz von Nominalskalen, Ordinalskalen, Intervallskalen und Ratioskalen (vgl. Mayring 2015: 18). Alle diese Formen tauchen im Fragebogen auf, so dass der Fragebogen letztendlich sowohl qualitative als auch quantitative Elemente aufweist. Insbesondere in den Blöcken 4 und 5 fanden dabei Ratingskalen Verwendung. Die üblichen Anforderungen (z. B. Abstufungen und semantisches Differential) wurden beachtet, um unerwünschte Effekte bei der Urteilsbildung zu vermeiden, z. B. den Halo-Effekt (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 78f.). Genutzt wurden endpunktbenannte 5er-Skalen, die sich zur Erfassung von ausdifferenzierten Meinungen in der Forschungspraxis besonders bewährt haben (vgl. Gerich 2010: 275–280; Porst 2011: 85–92).

Die subjektive Kompetenzeinschätzung der Absolventen war ein zentrales Anliegen der Studie und wurde in zwei Frage-Items (**Fragen 27 und 40**) explizit abgefragt. Die Systematisierung, die dem in der Arbeit verwendeten Kompetenzkonzept zugrunde liegt, wurde bereits in Unterkapitel 2.3.3 dargestellt, deswegen soll an dieser Stelle auf die Literatur verwiesen werden, mit der die Auswahl der jeweiligen Kompetenz begründet werden kann.

Nr.	Kompetenz	Schlüsselkompetenz	Lehrkompetenz	Bezug bei
1	Allgemeinwissen			Nünning (2007: 161f.)
2	Wissenschaftliche Grundlagen			Seidel / Schwindt / Kobarg / Prenzel (2008: 198), Heyse (2015: 26), Martinez (2015: 336f.)
3	Kreativität und Problemlösungskompetenz	X		Nünning (2007: 166f.), Heyse (2014: 202), Heyse / Erpenbeck / Ortmann (2015: 15)
4	Analyse-, Recherche- und Informationskompetenz	X		Nünning (2007: 166f.)
5	Fächerübergreifendes Arbeiten	X		Nünning (2007: 166f.), Rieckmann (2013: 84f.)
6	Selbständiges Arbeiten, kritisches Denken	X		Rieckmann (2013: 79–85), Centeno García (2014: 429)
7	Sprachliche Kompetenzen			Nünning (2007: 166f.), Studer (2010: 1267ff.), North / Mateva / Rossner (2011: 6), Pfeiffer (2012: 25)
8	Sprachbewusstheit			North / Mateva / Rossner (2011: 9)
9	Rhetorische und Präsentationskompetenzen	X		Nünning (2007: 159, 166f.)
10	EDV-/Medienkompetenz	X	X	Nünning (2007: 166f.), North / Mateva / Rossner (2011: 9), Waibel (2014: 442, 446)
11	Interkulturelle Kompetenzen	X	X	Nünning (2007: 161), North / Mateva / Rossner (2011: 9), Centeno García (2014: 424), Waibel (2014: 441)
12	Methodisch-didaktische Kompetenzen	X	X	North / Mateva / Rossner (2011: 7), Rupp (2014: 64)
13	Zeitmanagement und Planungskompetenz	X		Terhart (2000: 8), Nünning (2007: 161, 167f.), Rieckmann (2013: 84f.), Centeno García (2014: 430)
14	Evaluierungs- und Bewertungskompetenzen	X	X	Seidel / Schwindt / Kobarg / Prenzel (2008: 198), North / Mateva / Rossner (2011: 8), Rieckmann (2013: 84f.), Rupp (2014: 64), Martinez (2015: 336f.)
15	Empathie			Rieckmann (2013: 84f.), Heyse (2015: 26)
16	Networking / Arbeit mit Interessengruppen	X		Centeno García (2014: 426)
17	Team- und Kooperationsfähigkeit			Nünning (2007: 160), Rieckmann (2013: 84f.), Heyse (2014: 202)
18	Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz			Rieckmann (2013: 84f.)

Tabelle 4: Verweis auf Kompetenzkonzepte im Fragebogen

Ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Anwendung war die Kalibrierung des Fragebogens. Diese Art des kontrollierten Testdurchlaufs sollte unbedingt erfolgen, um zu überprüfen, ob der Bogen auch seinen Zweck erfüllt und zu sinnvollen Ergebnissen führt (vgl. Riemer 2010: 429): „Im Prozess der Fragebogenentwicklung ist der Pretest also eine unabdingbare Voraussetzung zur Vorbereitung der Hauptbefragung“ (Porst 2011: 186).

War der Fragebogen zunächst parallel zur Lektüre der Fachpublikationen zur Deutschlehrausbildung in Brasilien erstellt und erweitert worden, erfolgte Anfang Mai 2016 ein erster Probedurchlauf in Papierform. Dieser Testdurchlauf, der auf Deutsch mit einer brasilianischen Probandin durchgeführt wurde, zeigte als Ergebnis, dass die veranschlagte Zeit zwar ausreichte, der Inhalt aber zu umfassend war. Daraufhin wurde der Fragebogen gekürzt und mit dem Erstbetreuer der Arbeit besprochen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Fragebögen in der Erstsprache der Befragten in der Regel inhaltlich deutlich ergiebiger ausfallen als in einer Zweit- oder Fremdsprache (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 44; Demirkaya 2014: 215) erfolgte anschließend die Übersetzung des Fragebogens auf Portugiesisch und eine doppelte (sprachliche) Kontrolle durch zwei Muttersprachler. Eine neuerliche Kalibrierung, jetzt der portugiesischen Variante, erfolgte mit Unterstützung von vier brasilianischen Germanistik-Alumni, mit denen nach einem Probedurchlauf weitere Hinweise diskutiert und in die finale Fassung eingearbeitet wurden.

Nach der inhaltlichen und formellen Überprüfung stellte sich die Frage nach dem geeigneten Medium für die Erhebung. Umfangreiche Stichprobengruppen können schnell und ohne allzu großen Aufwand per Internet erreicht werden. Zudem sprechen qualitative Gründe für die Nutzung von Online-Tools: Gegenüber herkömmlichen Studien werden die Versuchsleitereffekte minimiert, es wird eine höhere Freiwilligkeit der Probanden angenommen und die Transparenz bei der Datengewinnung ist größer (vgl. Hussy / Schreier / Echtermhoff 2013: 105ff.). Die in der Forschungsliteratur genannten möglichen Nachteile – so z. B. die mangelnde Repräsentativität, fehlende Möglichkeit zu Rückfragen und Interaktion sowie die Forschungsethik – sind grundsätzlich ernst zu nehmen, es überwiegen aber bei weitem die Vorteile (vgl. Hussy / Schreier / Echtermhoff 2013: 109).

Im Fall der vorliegenden Studie wurde ein elektronischer Fragebogen genutzt, der über die Software SoSci Survey<sup>180</sup> programmiert und eingesetzt wurde. Die Kriterien für die Auswahl des Anbieters waren Verlässlichkeit, Programmierbarkeit, eine gute Mitverfolgung, die dauerhafte Speicherung und die Übertragungsmöglichkeit der Daten auf ein

---

<sup>180</sup> Basierend auf der Version von Leiner (2014) und abrufbar unter der Webseite [www.soscisurvey.de](http://www.soscisurvey.de).

Analysesystem (in diesem Falle SPSS). Neben der Tatsache, dass diese Kriterien beim genannten Anbieter erfüllt wurden, sprachen die weite Verbreitung – eine fünfstellige Studienanzahl mit mehreren Millionen Teilnehmern pro Jahr – sowie die Entwicklung der Anwendung im universitären Bereich (LMU München und Universität Zürich) für dieses Programm<sup>181</sup>. Auf der entsprechenden Webseite wurde also die Online-Fassung des Fragebogens programmiert, die sowohl in ihrer originalen Form (also im Layout der online-Befragung und in portugiesischer Sprache) als auch in der Übersetzung im Anhang eingesehen werden kann.

### 3.2.3 Durchführung der Erhebung und Teilnahme

Der Fragebogen war zwischen dem 19.06. und 04.08.2016 freigeschaltet, also sechs Wochen lang online verfügbar. Der Abschluss der Erhebung, ursprünglich für Ende Juli angesetzt, wurde noch einmal um eine Woche verlängert, da deutlich wurde, dass auch in der letzten Juliwoche noch regelmäßig Zugriffe erfolgten. Anfang August war die Marke von 400 ausgefüllten Bögen erreicht, so dass von einer Sättigung ausgegangen werden konnte und das Abschlussdatum nicht noch einmal verändert wurde.

Durch die Entscheidung für einen Online-Fragebogen war es möglich, die Anzahl der Zugriffe und den Verlauf der Fragenbeantwortung nachzuvollziehen. Der Weblink, unter welchem der Fragebogen ausgefüllt werden konnte, wurde mehr als 1.000 Mal abgerufen. Dabei wurde 409 Mal mehr als die erste Seite ausgefüllt und letztendlich 318 Fragebögen vollständig und bis zum Ende bearbeitet (vgl. die dunkel eingefärbten Säulen im folgenden Diagramm).

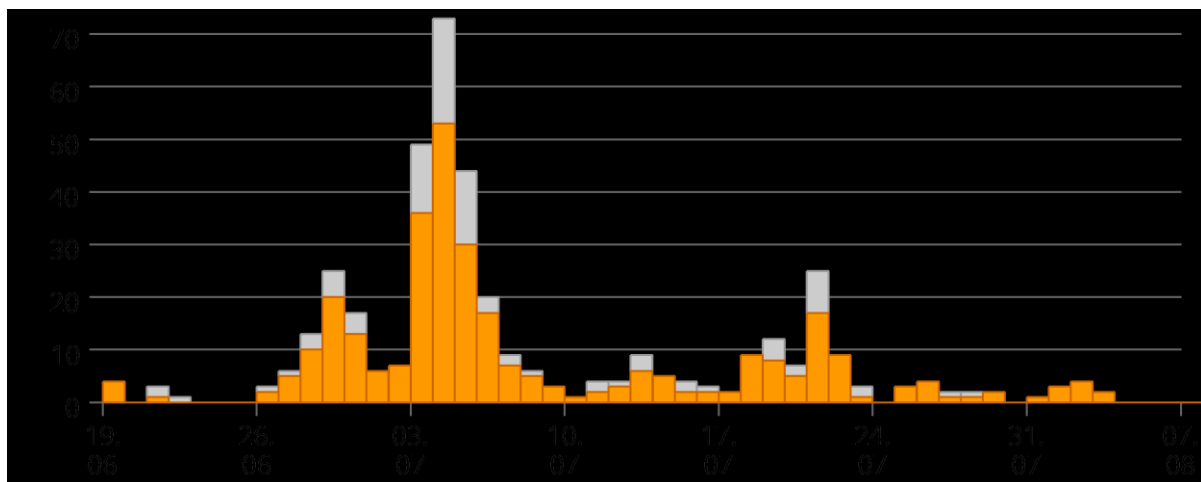


Abbildung 9: Zeitpunkt und Anzahl des Abrufs der Fragebögen

<sup>181</sup> Vergleiche die Angaben zu Entwicklung und Kontext unter: [www.soscisurvey.de/index.php?page=info](http://www.soscisurvey.de/index.php?page=info).

Mithilfe des Diagramms lassen sich recht genau die einzelnen Maßnahmen zuordnen, mit denen ich versuchte, die Beantwortung des Fragebogens zu fördern. Bei den ersten Antworten am 19.06.2016 handelte es sich noch um eine gesteuerte Variante mit vier Teilnehmern im Präsenzmodus. Am 26.06. schrieb ich meine persönlichen Bekannten in Brasilien an (ca. 25 Kontaktaufnahmen per E-Mail und 35 per Facebook): Im Wesentlichen handelte es sich dabei um ehemalige Studierende, denen ich von der Umfrage berichtete und den Link zum Fragebogen schickte – jeweils auch mit der Bitte um Streuung, um vom „Schneeballsystem“ profitieren zu können (vgl. Helfferich 2005: 156). Anfang Juli veröffentlichten mehrere brasilianische Deutschlehrerverbände den Aufruf zur Beteiligung, und am 10.07. schickte ich eine weitere Erinnerung an meine Kontakte sowie an ausgewählte Lehrkräfte. Am 18.07. ging eine Rundmail der UNESP an den Alumni-Mailverteiler der Universität und am 19.07. veröffentlichte auch ein deutsch-brasilianisches Blog<sup>182</sup> den Link. Zum Teil lässt sich aufgrund der vorliegenden Informationen eine Verbindung zwischen der Verbreitung des Links und den Abrufzahlen ablesen – insbesondere nach der Veröffentlichung der Umfrage durch die Deutschlehrerverbände.

Wie die Absolventen aber letztendlich von der Umfrage erfahren und den Link erhalten haben, war nur durch eine direkte Abfrage zu klären. Aus diesem Grund wurde am Ende des Bogens explizit danach gefragt, über welche Quelle die Absolventen Kenntnis von der Umfrage erhalten hatten. Hierbei waren Mehrfachnennungen möglich, die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamterhebung (n = 306).

Kenntnis der Studie über...	Nennungen
... einen Deutschlehrerverband	99 (32%)
... Facebook	80 (26%)
... (ehemalige) Dozenten der Uni	60 (20%)
... (ehemalige) Kommilitonen der Uni	59 (19%)
... Direktkontakt mit dem Forscher	53 (17%)
... Freunde	48 (16%)
... über einen Blog	3 (1%)
andere Angaben	25 (8%)

Tabelle 5: Kenntnis der Umfrage

<sup>182</sup> Es handelt sich hierbei um das Blog „www.entre-duas-culturas.de“ der brasilianischen Bloggerin Rode Veiga-Pfeifer, das pro Monat von durchschnittlich 20.000 Personen abgerufen wird. Die Bloggerin hat auf verschiedenen Netzwerken ca. 17.000 Follower (E-Mail-Information vom 28.10.2016).

Bei „andere Angaben“ wurde 16 Mal auf E-Mails verwiesen, die von den Universitäten (UNESP, UFPR) sowie vom Goethe-Institut (São Paulo) verschickt wurden. Diese Möglichkeit hatte sich erst im Zuge meiner Besuche vor Ort ergeben, so dass die Option der „institutionellen E-Mail“ noch nicht als eigenes Item im Fragebogen integriert war.

Die Ergebnisse insgesamt zeigen, wie wichtig es war, auf die Deutschlehrerverbände zählen zu können – ohne die entsprechende Streuung hätte die Umfrage wohl kaum so viele Absolventen erreicht<sup>183</sup>. Aufschlussreich ist, dass der „Schneeballeffekt“ offenbar nicht nur bei den Verbänden funktionierte, sondern auch über die (ehemaligen) Dozenten und Kommilitonen der Universität: Die mir bekannten Dozenten hatte ich direkt per Mail angeschrieben mit der Bitte um Verteilung des Links, und die Alumni selbst waren auf Facebook überaus aktiv. Am wenigsten erfolgreich war, wider Erwarten, das Blog: Trotz der großen Reichweite gaben lediglich drei Personen an, darüber auf die Umfrage aufmerksam geworden zu sein – allerdings umfasst das Zielpublikum auch nicht in erster Linie Deutschlehrer.

### 3.2.4 Die Stichprobe

Ziel der Erhebung war es, Absolventen aller brasilianischen Universitäten mit Deutschstudiengängen für eine Teilnahme zu gewinnen. Dies geschah einerseits, um Aussagen in Hinblick für das ganze Land treffen zu können (und nicht nur, wie in der bisherigen Praxis, für eine bestimmte Institution oder Region), andererseits vor dem Hintergrund der Schlussfolgerungen vorangegangener Studien, die eine möglichst breite institutionelle Einbindung nahelegen (vgl. u. a. Waibel 2014: 446).

Da die Zusammensetzung einer Stichprobe einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Studie hat, wird diese im Folgenden genauer beschrieben. In einem ersten Schritt wird gezeigt, wie stark die einzelnen Regionen Brasiliens durch die Anzahl der Studienteilnehmer repräsentiert sind.

---

<sup>183</sup> Die Tatsache, dass durch die Rekrutierung der Studienteilnehmer über die Deutschlehrerverbände bestimmte Gruppen möglicherweise überrepräsentiert sind, wird u. a. im folgenden Unterkapitel diskutiert.

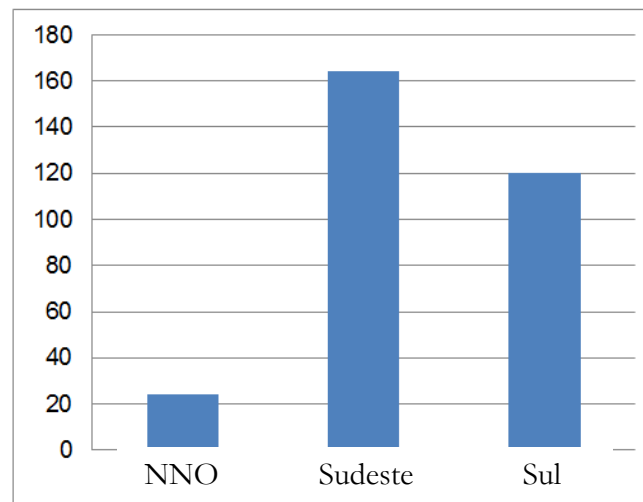


Abbildung 10: Verteilung der TN der Verbleibstudie nach Großregion

Die Grafik suggeriert ein großes Übergewicht an Teilnehmern aus den Großregionen „Sul“ und „Sudeste“, während der Norden / Nordosten viel schwächer repräsentiert ist. Dies erscheint auch in der folgenden Tabelle so, in der die Anzahl der Studienteilnehmer in Verbindung mit der Einwohnerzahl der Region gesetzt wird.

Großregion	NNO			Sudeste			Sul		
Bundesland <sup>184</sup>	BA	CE	PA	MG	RJ	SP	PR	RS	SC
Häufigkeit <sup>185</sup>	4	5	15	11	48	103	48	38	34
TN. Großregion	24 (8%)			162 (53%)			120 (39%)		
Einwohner	14 Mio.	9 Mio.	8 Mio.	21 Mio.	16 Mio.	44 Mio.	11 Mio.	11 Mio.	6 Mio.
Ew. Großregion	31 Mio. (22%)			81 Mio. (58%)			28 Mio. (20%)		

Tabelle 6: Anzahl der Studien-TN mit Zahlen der Regionen

Aus der Tabelle wird ersichtlich: Während die Einwohnerzahl der Großregionen „NNO“ und „Sul“ fast identisch ist, haben aus der Großregion „Sul“ deutlich mehr Alumni an der Verbleibstudie teilgenommen. Dass dies kein Zufall ist, zeigt die folgende Tabelle, in der die Zahl der Studienteilnehmer mit der Grundgesamtheit pro Universität und Region korreliert wird. Um den Zusammenhang zwischen der theoretischen und der tatsächlichen Beteiligung an der Studie zu verdeutlichen, findet sich in der Tabelle neben der Anzahl der

<sup>184</sup> Die Abkürzungen der Bundesstaaten sind im Abkürzungsverzeichnis am Ende der Arbeit gelistet.

<sup>185</sup> Die Anzahl der „Häufigkeit“ ist das Ergebnis auf die **Frage 3** im Fragebogen: „In welchem Bundesland haben Sie studiert?“

Studienteilnehmer pro Hochschule auch die „Vergleichsgrundlage“: Damit ist in diesem Fall die Anzahl der Absolventen der Deutschlehrerstudiengänge gemeint, die in den letzten zehn Jahren vor der Erhebung (also zwischen 2006 und 2015) an der jeweiligen Institution ihren Abschluss erworben haben<sup>186</sup>.

Hochschule	Anzahl der TN	Region	Vergleichsgrundlage	Anteil in Prozent	Regionaler Anteil Vergleichsgrundlage	Anzahl der TN
UFBA	4	NNO	ca. 10	40%	ca. 80	24 (30%)
UFC	5		ca. 22	23%		
UFPA	15		47	32%		
UERJ	14	Sudeste	ca. 70	20%	ca. 900	162 (18%)
UFF	13		ca. 60	22%		
UFMG	11		ca. 50	22%		
UFRJ	21		ca. 60	35%		
UNESP Arar.	36		128	28%		
UNESP Assis	23		ca. 80	29%		
USP	44		462	10%		
FURB	12	Sul	ca. 20	60%	ca. 350	120 (34%)
IFPLA	30		ca. 130	23%		
UFPeI	6		ca. 15	40%		
UFPR	36		ca. 60	60%		
UFRGS	2		37	5%		
UFSC	22		ca. 60	37%		
UNIOESTE	12		ca. 25	48%		

Tabelle 7: Anzahl der Studienteilnehmer nach Region

Bei Betrachtung der Zahlen ist zunächst einmal festzustellen, dass sich Absolventen von allen 17 brasilianischen Hochschulen mit eigenständigen Deutschstudiengängen an der Studie beteiligt haben. Allerdings fiel die Beteiligung sehr unterschiedlich aus – sowohl in Hinblick auf die Anzahl der Studienteilnehmer (zwischen 2 und 44 Personen) als auch auf

<sup>186</sup> Der Zeitraum von ca. zehn Jahren ist für Brasilien in mehrfacher Hinsicht relevant (vgl. Fußnote 193). Im vorliegenden Fall wurde die Zahl gewählt, da eine Dekade als sinnvolle Einheit angesehen wird, in der eine Erreichbarkeit einer repräsentativen Anzahl von Absolventen noch gewährleistet ist.



die Vergleichsgrundlage (zwischen 5% und 60%). Die Gründe dafür sind zweifelsohne vielschichtig, doch in einigen Fällen lassen sich durchaus Erklärungen finden:

- Die vier Institutionen mit dem prozentuell höchsten Anteil an Rückmeldungen (FURB, UFBA, UFPel und UNIOESTE) haben kleine Studiengänge (ein bis drei aktive Dozenten, im Durchschnitt ca. 30 Studierende). Für die Lehrkräfte ist es deswegen einfacher, Absolventen direkt anzusprechen und für eine Beteiligung zu werben.
- Der hohe Wert der UFPR kann mit der Tatsache in Zusammenhang stehen, dass ich selbst an der Universität studiert habe und einige Absolventen direkt ansprechen konnte. Die persönliche Verbindung erhöht sicher die Beteiligung.
- An der UFSC und der UNIOESTE waren kurz zuvor bereits Verbleibstudien durchgeführt worden, so dass den Absolventen das Format bekannt war und sie möglicherweise zu einer Beteiligung ermutigt hat.

Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die Tatsache, dass die Anzahl der Studienteilnehmer nicht die Bedeutung der Hochschule bzw. des Studiengangs für die Region widerspiegelt<sup>187</sup>.

In Hinblick auf die Motivation der Absolventen zur Teilnahme an der Verbleibstudie ist zu betonen, dass es keinerlei materielle Anreize gab. Damit ist davon auszugehen, dass die Beteiligung ausschließlich aufgrund des Interesses erfolgt. Gleichzeitig haben zwei Aspekte die Zusammensetzung der Stichprobe zweifelsohne beeinflusst. Einerseits ist davon auszugehen, dass an der Studie vor allem diejenigen Personen teilnahmen, die eine gewisse Affinität zu Internetnutzung und sozialen Medien aufweisen (vgl. dazu Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 108) – dies hat jedoch insofern keine negativen Auswirkungen, als die große Mehrheit aller potenziellen Teilnehmer aufgrund ihrer akademischen Prägung aktiv das Internet nutzt. Andererseits haben am ehesten die Personen von der Umfrage erfahren, die auch nach Ende des Studiums noch mit Deutsch zu tun haben bzw. in Deutschlehrerverbänden vernetzt sind: Dadurch, dass die Umfrage vor allem durch die Deutschlehrerverbände bekannt gemacht wurde, handelt es sich in erster Linie um Teilnehmer, die sich a) für die deutsche Sprache engagieren, und b) vermutlich auch viel mit der deutschen Sprache zu tun haben – man könnte in diesem Sinne von einem „Selbstselektionsprozess“ sprechen (vgl. Kurz 2015: 65). Diejenigen, die nach Ende ihres Studiums gar nichts mehr mit

---

<sup>187</sup> Das vielleicht deutlichste Beispiel dafür ist die geringe Beteiligung der UFRGS, die eine der traditionsreichsten Deutschabteilungen des Landes aufweist.

Deutsch zu tun haben, sind in der Studie vermutlich unterrepräsentiert, was zu einer gewissen Verzerrung in den Ergebnissen führt<sup>188</sup>.

Eventuell hätte eine noch breitere Stichprobe erreicht werden können, wenn es möglich gewesen wäre, universitätsinterne E-Mail-Verteiler zu nutzen oder die Teilnahme an der Studie zu vergüten. Beides war im Rahmen des Promotionsprojekts nicht möglich. Gleichzeitig zeigen bisherige Verbleibstudien, dass auch bei Nutzung von weiteren Kanälen nicht unbedingt eine größere Abdeckung der Grundgesamtheit erreicht werden kann, und dass Lücken in der Stichprobe ohne unverhältnismäßige zusätzliche Anstrengungen nicht vermeidbar sind (vgl. Gültekin-Karakoç / Feldmeier 2014: 186).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe. Diese wird noch einmal relevanter, wenn man um die grundsätzliche Schwierigkeit weiß, überhaupt eine (theoretisch erfassbare) Grundgesamtheit festzustellen – was der Fall selbst bei sehr klaren Settings mit wenigen beteiligten Institutionen ist (vgl. etwa Fröhlich / Gellert 1996: 19; Eulenberger 2015c: 52). Mit 318 komplett aufgefüllten Fragebögen bei einer geschätzten Gesamtzahl von etwa 1.500 aktiven Deutschlehrern im Land<sup>189</sup> verzeichnet die Studie eine Rücklaufquote an der Grundgesamtheit von ca. 20% – ein Wert, der deutlich über dem zahlreicher anderer Erhebungen liegt (vgl. etwa Eulenberger 2015c: 54). Bei allen genannten Einschränkungen berechtigt die erreichte Grundgesamtheitsabdeckung deswegen dazu, von einer Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auszugehen<sup>190</sup> (vgl. Gültekin-Karakoç / Feldmeier 2014: 186; Eulenberger 2015c: 62).

### 3.2.5 Aufbereitung, Auswertung und Analyse der Daten

Um die Antworten aus den Fragebögen auswerten zu können, mussten die erhobenen Daten in einem Zwischenschritt zunächst aufbereitet werden. Zwar war es problemlos

---

<sup>188</sup> Diese Einschränkung ist nicht unwichtig. Gleichzeitig möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass über die nicht erfassten Absolventen nur spekuliert werden kann, während für die Teilnehmer an der Erhebung umfassende Ergebnisse vorliegen. Die Arbeit konzentriert sich deswegen im Folgenden auf die Informationen, die belegt werden können.

<sup>189</sup> Die Frage der Grundgesamtheitsabdeckung kann insofern schwer beantwortet werden, als es zu Profil und genauer Anzahl der Deutschlehrer keine Erhebung für Brasilien gibt – vergleichbar sind nur die Angaben zu Lehrern allgemein (z. B. aus der OECD-Studie). Die hier angegebene Zahl von ca. 1.500 Deutschlehrern wird in Unterkapitel 7.2.1 ausführlicher diskutiert.

<sup>190</sup> Mögliche Einschränkungen bei der Repräsentativität der Studie sollen nicht verschwiegen werden – entsprechende Aspekte wurden auf den vorherigen Seiten benannt. Der Hinweis darauf, dass von einer eher hohen Repräsentativität ausgegangen werden kann, erfolgt unter Verweis auf die genannte Forschungsliteratur.

möglich, die Datensätze aus dem Erhebungstool direkt in das zu nutzende Statistikprogramm zu übertragen, gleichzeitig war es an mehreren Stellen notwendig, die Variablen umzuformen und anzugleichen, um eine sinnvolle statistische Auswertung vornehmen zu können (vgl. Waibel 2012: 68; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 166ff.). So wurden beispielsweise das Geburtsdatum, der Herkunftsort und die Universität, die im Fragebogen jeweils freie Items gewesen waren, durch Spalten mit numerischen Werten ergänzt, ebenso wurden die Studiendauer und die Mobilität durch eine weitere Spalte berechnet<sup>191</sup>.

Der nächste Schritt zur Aufbereitung war die Sichtung der Daten nach drei Gesichtspunkten: Erstens sollten nur vollständig ausgefüllte Bögen in die Analyse einfließen, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten – dadurch reduzierte sich die Anzahl der Fragebögen von 409 auf 318. Zweitens sollten nur diejenigen Hochschulen Teil der Studie sein, die aktuell (noch) grundständige Deutschstudiengänge anbieten, da die Beschreibung von nicht mehr bestehenden Studiengängen nicht sinnvoll erschien. Aus dem Datensatz aussortiert wurden aus diesem Grund die Fragebögen der Befragten, die an einer der folgenden Institutionen<sup>192</sup> studiert hatten: *Faculdade de Humanas Pedro II*, *Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas*, *Unibero*, *PUC Campinas* und *Uni Chapecó*. Drittens wurde noch einmal überprüft, dass die Befragten Deutsch studiert und ihr Studium bis zum Jahr 2016 abgeschlossen hatten. Damit reduzierte sich der Datensatz auf letztendlich 306 Fragebögen, auf denen alle weiteren Angaben der Verbleibstudie beruhen.

Anhand von zusätzlichen Variablen wurde die Stichprobe zudem unterteilt in die drei „Großregionen“ Brasiliens (NNO, Sudeste, Sul) und nach Zeitpunkt des Abschlusses (ob dieser mehr oder weniger als zehn Jahre zurück lag)<sup>193</sup>. Diese Erweiterung von Variablen ist im Zuge der statistischen Auswertung üblich und erlaubt es auf einfache Weise, zusätzliche Informationen aus dem Datensatz zu gewinnen, die für eine aussagekräftige Einordnung der Ergebnisse von Belang sein können (vgl. z. B. Mackiewicz 2013: 32f. zur

<sup>191</sup> Die einzelnen Variablen, die im SPSS-Programm verarbeitet wurden (insgesamt über 200), werden an dieser Stelle nicht einzeln aufgeschlüsselt, da sie die Umsetzung des Fragebogens in statistische Kategorien darstellen und damit weitgehend mit den Items des Fragebogens identisch sind.

<sup>192</sup> Es lässt sich nicht mehr bei allen Hochschulen rekonstruieren, ob und wann genau dort ein Deutschstudiengang bestanden hat – fest steht jedoch, dass dies heute nicht mehr der Fall ist.

<sup>193</sup> Die Unterteilung nach Abschlussjahrgängen in „jüngere Absolventen“ (2006 bis 2016) und „ältere Absolventen“ (vor 2006) hat mehrere Gründe. So haben die Befragten ab dem Jahrgang 2006 ihr Studium im Kontext der starken Universitätsförderung der Regierung Lula absolviert und damit zum Teil ganz andere Studienbedingungen vorgefunden als die vorherigen Kohorten. Zudem können sie aufgrund der zeitlichen Nähe die Schwerpunkte der Studiengänge anders einschätzen. Gleichzeitig war es mir wichtig, auch die älteren Absolventen mit einzubeziehen, da sie die Entwicklung des Fachs über einen längeren Zeitraum mitverfolgt haben. Dort wo dies sinnvoll erscheint, werden die Daten in der Analyse getrennt aufgeschlüsselt.

großen Relevanz, die Herkunftsregion der Probanden aufzuschlüsseln). Die daraus resultierenden Vergleichsangaben werden in den jeweiligen Kapiteln genauer thematisiert.

Nach der Aufbereitung konnte die Auswertung der Daten mithilfe eines Computerprogramms erfolgen (vgl. Kuckartz 2014: 106; Mayring 2016: 135). Zum Einsatz kam dafür das Statistikprogramm SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Version 24 für Windows aus dem Jahr 2016). Dieses wurde für den Analyseprozess im Sinne der deskriptiven Statistik<sup>194</sup> genutzt, um die Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen zu erfassen (vgl. Schomburg 2001: 13; Kuckartz 2014: 100). Dabei wurden die Daten der Stichprobe mittels der Grundauszählung nach Häufigkeiten und Verteilungen untersucht und darauf geachtet, die jeweiligen Streuungsmaße sinnvoll einzuordnen. Ausgegangen bin ich in diesem Zusammenhang von folgenden Definitionen: Die Standardabweichung gibt den Abstand bzw. die Streuung eines erhobenen empirischen Wertes zum berechneten Mittelwert an, der Standardfehler seinerseits normiert die Standardabweichung auf den Stichprobenumfang und macht diese – bei aller Empfindlichkeit gegenüber Ausreißern – dadurch miteinander vergleichbar (vgl. Brosius 2014: 179; Gültekin-Karakoç 2014: 191). Während Maximum und Minimum den größten und kleinsten überhaupt ausgewählten Wert des jeweiligen Frage-Items angeben, zeigt der Median die Mitte des berechneten Datensatzes an und teilt diesen damit in zwei genau gleich große Hälften (vgl. Brosius 2014: 178, 185; Gültekin-Karakoç / Feldmeier 2014: 189). Der Median ist – im Gegensatz zum Mittelwert – unempfindlich gegenüber Extremwerten, sodass zum besseren Vergleich der Ergebnisse bei skalierten Angaben jeweils sowohl der Median als auch der Mittelwert angegeben wurden. Dies ermöglicht eine klarere Vergleichbarkeit der Ergebnisse: Während der Mittelwert (unter Angabe der beiden Stellen nach dem Komma) die Ränder voll mit abbildet, wird beim Median durch die Angabe der vollen Zahl vor allem die Anzahl der Antworten mit berücksichtigt.

Bei geschlossenen Frage-Items konnte auf die einfache Auswertung mittels numerischer Auszählung zurückgegriffen werden. Die dabei ermittelten Werte wurden daraufhin – in der Regel in Form von Häufigkeits- bzw. Kreuztabellen – in das jeweils passende Themenkapitel integriert. Vereinzelt wurden die Angaben zudem mit Diagrammen ergänzt, um eine

---

<sup>194</sup> Die Analyse beschränkt sich auf die deskriptive Statistik, da insbesondere der Verbleib von Studierenden multikausal zu bewerten ist und nur schwer mithilfe einzelner Items nachgewiesen werden kann. In diesem Sinne wäre der Einsatz von interferenzstatistischen Verfahren m. E. nicht zielführend gewesen, zumal es in der Arbeit in erster Linie um die Beschreibung der Situation und nicht um die Verifizierung bestimmter Hypothesen mithilfe statistischer Verfahren geht (vgl. Gültekin-Karakoç / Feldmeier 2014: 183).

einfachere Verdeutlichung zu erreichen. Bei offenen Items wurde den numerischen Angaben bei der Bearbeitung der Frage jeweils eine Zusammenfassung der Texteingabe zur Seite gestellt.

Etwas anders verhielt es sich bei der Auswertung derjenigen Fragen, bei denen die Antwort auf Basis einer Likert-Skala erfolgt war: hier wurden die Aussagen der Studienteilnehmer auf einer vorgegebenen mehrstufigen Antwortskala erfasst und ungewichtet addiert, die Häufigkeiten, Mediane und Mittelwerte berechnet und mit Angaben zu Standardabweichung und Standardfehler ergänzt<sup>195</sup> (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 169f.; Kuckartz 2014: 106f.).

Einen Sonderfall der Befragung stellen – auch bei der Auswertung – die freien Items am Ende des Online-Fragebogens dar, mit denen den Befragten die Möglichkeit eingeräumt wurde, in einem Freitext allgemeine Kommentare zum den angesprochenen Themenbereichen bzw. konkrete Hinweise zum Fragebogen abzugeben. Insgesamt wurden dabei 174 – thematisch bunt gemischte – Kommentare hinterlassen, im Umfang zwischen einem und etwa 200 Wörtern. Auch diese Beiträge mussten zunächst aufgearbeitet werden: Es wurden acht Kommentare entfernt (nämlich diejenigen, in denen zu lesen stand, dass es nichts hinzuzufügen gäbe) und die Beiträge dahingehend durchgesehen, ob sich der Inhalt auf den Fragebogen (bzw. die Erhebung an sich) bezog, oder auf das Studium und die Situation in Brasilien allgemein. Bei 5 Dopplungen ergaben sich somit 43 Kommentare in Bezug auf den Fragebogen und 128 allgemeine Kommentare. Für die Auswertung wurde die Beiträge mit der QDA-Software MAXQDA analysiert, um herauszuarbeiten, welche Themenblöcke angesprochen wurden<sup>196</sup>. Dazu wurden den einzelnen Beiträge jeweils (induktiv erstellte) Codes zugeordnet, um die Hauptaussage (in der Regel eine, bei längeren Beiträgen zum Teil auch mehrere) zu erfassen.

Die Rückmeldungen zum Fragebogen wurden ebenfalls mithilfe des Programms MAXQDA codiert und geordnet. Da es bei diesem Aspekt wesentlich um die qualitative Einschätzung des Fragebogens geht, werden die Ergebnisse im entsprechenden Abschnitt

---

<sup>195</sup> Die Frage, ob die Skalen stärker Ordinalskalen oder doch Intervallskalen entsprechen (wobei letzteres die Grundlage für die Berechnung von repräsentativen Mittelwerten darstellt), könnte ggf. diskutiert werden (vgl. Riemer 2006: 457f.; Mayring 2015: 18f.). Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Abstände zwischen den Skalenpunkten annähernd gleich sind und sich ordinal verwenden lassen: Diese quasi-metrische Auffassung der Skalen erlaubt damit auch die Berechnung von Mittelwerten (vgl. Waibel 2012: 69; Gültekin-Karakoç / Feldmeier 2014: 185).

<sup>196</sup> An dieser Stelle wird deutlich, wie sehr quantitative und qualitative Vorgehensweisen ineinander greifen und wie wenig sinnvoll deswegen eine strikte Trennung in zwei divergierende Paradigmen ist.

der Methodendiskussion (Unterkapitel 3.5.3) präsentiert. Einige der Beiträge (20 unter „Allgemeine Kommentare“ und 3 unter „Kommentare zum Fragebogen“) wurden vom Verfasser als besonders aussagekräftig und relevant eingestuft und darum als Zitate an den entsprechenden Stellen mit verwendet<sup>197</sup>.

Zur besseren Lesbarkeit wurden die mit der Auswertung ermittelten Daten zum Teil in das Tabellenkalkulationsprogramm *Microsoft EXCEL* übertragen, da bei diesem die Möglichkeiten zur grafischen Aufbereitung (u. a. in Form von Diagrammen, vgl. Brosius 2014: 331f.) breiter sind als beim Statistikprogramm SPSS. Wichtig war mir dabei, die Darstellungen eher sparsam und vor allem inhaltsbezogen vorzunehmen, um die relevanten Ergebnisse nicht durch unnötige Angaben zu überfrachten (vgl. Waibel 2012: 68).

### 3.3 Die qualitative Studie: Experten-Interviews

Neben der quantitativen stellt die qualitative Studie in Form von leitfadengestützten Experten-Interviews den zweiten großen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit dar. Nach grundsätzlichen Ausführungen zum methodischen Vorgehen wird in diesem Unterkapitel ausführlich dargelegt, welche Schritte für die qualitative Studie gegangen wurden, wie sich die Stichprobe zusammensetzt und auf welche Weise die Auswertung und Analyse der Daten erfolgten.

#### 3.3.1 Experteninterviews als Erhebungsmethode

Interviews stellen heutzutage – sowohl in der Wissenschaft als auch außerhalb – eine der zentralen Methoden der Informationsbeschaffung dar. Bei Interviews handelt es sich einerseits um eine Form der Befragung, in der verschiedene Elemente – u. a. aus der empirischen Sozialforschung – miteinander verschmelzen, andererseits aber auch um eine Methode der Recherche und der Informationsbeschaffung (vgl. Mast 2012: 297; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 224). Grund für die hohe Popularität von Interviews sind die verschiedenen Vorteile, die der Methode zugeschrieben werden und die im Folgenden kurz genannt werden.

---

<sup>197</sup> Die Zitate sind markiert mit der Quellenangabe „Fragebogen + Anmerkungen I / II + Antwort“. „Anmerkungen I“ steht dabei für die allgemeinen Kommentare, „Anmerkungen II“ für die Kommentare in Hinblick auf Fragebogen und Forschungsvorhaben. Unter diesen Bezeichnungen und mit der Nummer des Beitrags versehen finden sich alle Beiträge auf die Abschlussfrage in vollständiger Form auf der CD-ROM im Anhang.

Erstens zeichnen sich Interviews dadurch aus, dass sie sowohl für die Befragten als auch für die Interviewer einen relativ geringen Zeitaufwand darstellen und trotzdem eine dichte Fülle an Informationen vermitteln (vgl. Bogner / Menz 2009: 8; Kurz 2015: 58). Zweitens geben Interviews den Befragten die Möglichkeit zu Nachfragen und Korrekturen, wodurch sich gewisse Spielräume zur Mitgestaltung ergeben, die sich wiederum positiv auf die Motivation der Interviewpartner und auf ihre aktive Beteiligung auswirken können (vgl. Bogner / Menz 2009: 9; Kurz 2015: 58). Drittens ergibt sich mit dem Interview im Vergleich zu anderen Textsorten bzw. Darstellungsformen die größtmögliche Medientransparenz (vgl. Hoppe 2009: 174). Viertens eröffnen Interviews Möglichkeiten zur Kontakthanbahnung und zur (weiteren) Vernetzung mit anderen und werden, fünftens, als effizient und relativ leicht durchführbar erachtet<sup>198</sup> (vgl. Bogner / Menz 2009: 8, 10).

Eine spezifische Variante des Interviews ist das „Experteninterview“, das in der vorliegenden Studie zum Einsatz kam und deswegen ausführlicher beschrieben wird. Das Spezifikum liegt hier vor allem darin, dass die Interviewpartner als „Experten“ in einem bestimmten Bereich fungieren – oder zumindest als solche wahrgenommen werden (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 1f.). Im vorliegenden Fall wurden die Interviews mit Experten aus dem Bildungsbereich geführt: „Als Expert(inn)en galten Personen, die sich wissenschaftlich oder konzeptionell mit Bildung [...] befassen und die für den entsprechenden Diskurs im jeweiligen Land eine Bedeutung haben“ (Rieckmann 2013: 73). Die Experten sind also in der Lage, das Handlungsfeld „Bildung“ sinnvoll zu deuten und können aufgrund ihrer Praxiserfahrung auch umfassend und kompetent darüber sprechen (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 12f.). Hinzu kommt die Involviertheit der Personen: „Die Experten zeichnen sich durch die spezifische Struktur ihres Wissens aus, denn sie verfügen über einen Zugang zu Informationen über bestimmte Personengruppen“ (Kurz 2015: 72). Die Experten sind nach dieser Lesart also nicht die eigentlichen Objekte der Untersuchung, sondern „Zeugen“ der die Forscher interessierenden Prozesse bzw. Sachverhalte, und können doch gleichzeitig, bedingt durch ihre enge Verbindung zu Wissenschaft und Hochschulen, geradezu als Prototypen des Experten im etymologischen Sinne angesehen werden<sup>199</sup>.

Die Herausforderung im Umgang mit Experteninterviews liegt vor allem darin, das Wissen und die Äußerungen der Experten nicht unkritisch wahrzunehmen: Form und Inhalte müs-

---

<sup>198</sup> Wenn auch die Vorteile zum Einsatz von Interviews auf der Hand liegen, so sollte man diese Form der Datenerhebung in seiner Komplexität keinesfalls unterschätzen: Erfolgreiche Interviews bedürfen einer intensiven Planung und Vorbereitung, wie im weiteren Verlauf des Teilkapitels dargestellt wird.

<sup>199</sup> Weitere Hinweise darauf, was „Experten“ als solche auszeichnet, finden sich u. a. in der Monografie von Bogner / Littig / Menz (2014: 9–12).

sen umfassend reflektiert werden, und das gilt umso mehr, wenn es – im Sinne der qualitativen Sozialforschung als Darstellung subjektiver Deutungen und Interpretationen – nicht nur um die Abfrage von Wissensinhalten geht, sondern um die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen und Strukturen überhaupt (vgl. Bogner / Menz 2009: 14). Dieses Vorgehen ist notwendig, weil die Experten zwar über ihre eigenen Erfahrungen sprechen können, aber die dahinter liegenden Muster selten explizit offen legen und diese deswegen rekonstruiert werden müssen (vgl. Meuser / Nagel 2009: 51). Beim Umgang mit Experteninterviews geht es eben nicht nur um schnelle Informationsbeschaffung der Gattung „quick and dirty“ (Zitat bei Bogner / Menz 2009: 19), sondern auch um eine passende Reflexion und Einbettung der Erhebungsmethoden, der Auswertungsverfahren und der Ergebnisse.

Die Umsetzung von Experteninterviews ist auf verschiedene Art und Weise möglich. Einerseits sind die grundlegenden Prämissen und Methoden bisher weniger stark abgegrenzt als bei anderen Erhebungsmethoden, wodurch sich Experteninterviews nicht eindeutig einer bestimmten Methode zuordnen lassen, mit dem Vorteil, dass sie in ihrer Gestaltung recht frei genutzt werden können (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 3). Andererseits haben sich in den letzten Jahren einige Distinktionsmerkmale herausgebildet: Unterscheiden lassen sich zum Beispiel der Grad der Standardisierung, die Anzahl der befragten Personen, die Anzahl der Forschenden und die Modalität (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 224f.). Dieser Ausarbeitung folgend lassen sich die Befragungen der vorliegenden Studie einordnen in Interviews halbstandardisierter Form als Einzelinterviews und direkter face-to-face-Interaktion<sup>200</sup>.

In der Forschungsliteratur wird häufig das „offene Leitfadeninterview“ empfohlen, das den befragten Experten genug Raum für ihre Ausführungen gibt, gleichzeitig aber die Vergleichbarkeit der Antworten durch eine gemeinsame Struktur zu gewährleisten (vgl. Meuser / Nagel 2009: 51f.; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 225f.). Konkret heißt es dazu: „Das Leitfadeninterview ist vor allem dann als Methode der Datenerhebung geeignet, wenn über den Untersuchungsgegenstand schon Erkenntnisse vorliegen, die sich für die Erstellung des Leitfadens nutzbar machen lassen“ (Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 227). Da es in der Studie nicht in erster Linie um die Generierung neuer Informationen ging, sondern vor allem um das Aufzeigen von Strukturen, erschien die Verwendung eines halbstrukturierten Verfahrens passender als z. B. der Einsatz von narrativen Interviewtechniken. Aus diesem Grund wurde die Form des „problemzentrierten Interview“ gewählt,

---

<sup>200</sup> Ausnahme ist Interview 49, bei dem die Antworten schriftlich formuliert und per Mail geschickt wurden.



das Mitte der 1980er von Andreas Witzel entwickelt und u. a. von Philipp Mayring thematisiert und erweitert wurde (vgl. Mayring 2016: 67f.). Vorgegeben ist bei dieser Art bereits die Zielstellung des Interviews, die in einem Leitfaden deutlich wird.

Neben der inneren Strukturierung war ein Ziel der Interviews auch die Triangulation der Daten: Die eigenen Beobachtungen, die Hinweise aus der Lektüre und die Ergebnisse der Fragebögen sollten auf diese Weise ergänzt und verifiziert werden. Dahinter steht der Anspruch, nicht nur über die Protagonisten der Arbeit zu reden, sondern mit ihnen. Im Laufe der Erhebung stellte sich jedoch zunehmend heraus, dass die Angaben aus den Interviews keine nachgeordneten Informationen darstellten, sondern gleichberechtigt und ergänzend zu den Daten der Verbleibstudie fungieren würden. Trotz dieser Entwicklung konnten sowohl die Ausrichtung als auch das Schema der Interviewplanung im Wesentlichen beibehalten werden.

Aus der Rezeption der Forschungslektüre und der Zielstellung der Arbeit ergab sich also die aus Sicht des Forschers passende Form des Erhebungsinstruments: eines problemzentrierten, teilstrukturierten, explorativen Interviews mit der Prämisse einer klaren, relativ engen Frageführung, um bei der Anzahl der Interviewpartner eine sinnvolle Auswertung zu gewährleisten. Terminologisch handelt es sich damit um ein leitfadengestütztes Experteninterview, da es vornehmlich darum ging, Informationen zusammenzutragen, die vor allem einem bestimmten Kreis von Personen – in diesem Fall den Experten – zugänglich sind (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 9).

Für den Ablauf des Interviewprozesses orientierte ich mich am Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Mayring (2016), das im Folgenden kurz erläutert wird.

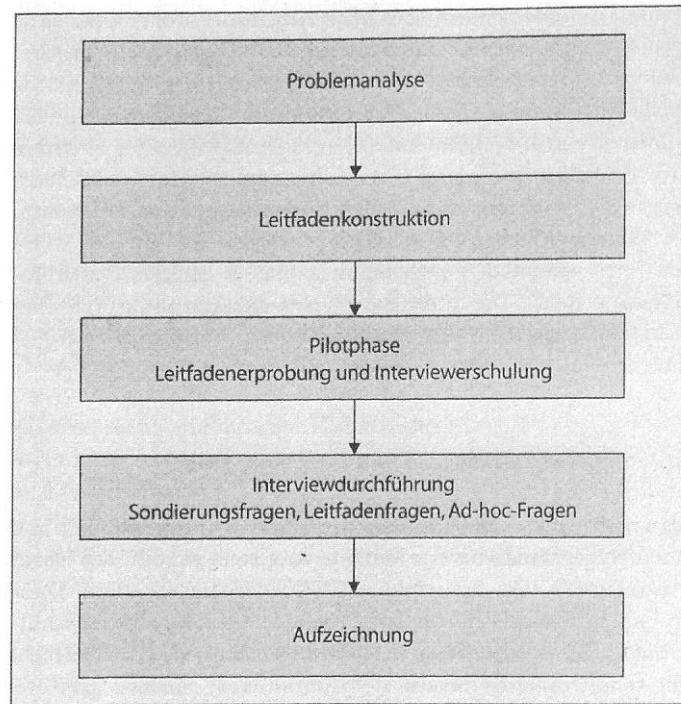


Abbildung 11: Ablauf des problemzentrierten Interviews (nach Mayring 2016: 71)

Bei der Planung der Interviews steht die Problemanalyse an erster Stelle – diese erfolgt auf Grundlage der erarbeiteten Literatur. Aus der Problemanalyse ergeben sich die Impulse zur Leitfadenkonstruktion. Dieser Leitfaden wird in einer Pilotphase ausprobiert, bevor es zum eigentlichen Interviewdurchlauf kommt. Das Interview selbst wird mithilfe eines passenden Gerätes aufgezeichnet (vgl. Mayring 2016: 71).

Für die vorliegende Studie lassen sich aus dem Modell die konkreten Schritte ableiten, die für den Ablauf der qualitativen Erhebung genutzt wurden:

Entwicklung der Leitfragen aus dem Forschungskontext → Kalibrierung der Fragen  
 → Auswahl der Stichprobe → Durchführung und Aufzeichnung der Interviews  
 → Transkription → Aufbereitung, Anonymisierung und Redigieren → Kategorienbildung  
 → Codierung → Analyse → Ergebnisdarstellung

Abbildung 12: Schritte für die Ausgestaltung der leitfadengestützten Experteninterviews

Die dargestellten Schritte der qualitativen Studie nach Mayring decken sich weitgehend sowohl mit den Vorschlägen zur Durchführung eines Leitfadeninterviews und zur Auswertung der daraus resultierenden Daten nach Kuckartz (2016: 164), als auch mit denen von Neuberger / Kapern (2013: 51f.) aus dem Bereich der Kommunikationswissenschaften und des Journalismus, die explizit auf Vorbereitung, Durchführung und Bearbeitung der

Interviews eingehen. Diesem Dreischritt folgt weitgehend auch der weitere Verlauf des Teilkapitels, nachdem zuvor die Stichprobe der Studie vorgestellt wird um aufzuzeigen, um welche Interviewpartner – im vorliegenden Fall also: um welche Experten – es sich handelt.

### 3.3.2 Die Stichprobe

Eine Befragung lebt davon, dass sie einen breiten Personenkreis abdeckt, um möglichst repräsentative Ergebnisse zu erzielen. Gleichzeitig ist offensichtlich, dass eine Vollerhebung in den meisten Fällen aus zeitlichen, pragmatischen und finanziellen Gründen nicht möglich ist, woraus folgt, dass aus der Grundgesamtheit – also allen potenziell verfügbaren Teilnehmern einer Befragung – eine bestimmte Auswahl getroffen werden muss. Die Auswahl dieser Stichprobe spielt für das Ergebnis der Befragung eine wesentliche Rolle und sollte deswegen gut begründet werden (vgl. Riemer 2008: 7; Bogner/Littig/Menz 2014: 35).

In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst eine allgemeine Regel für die Stichprobenziehung hinterfragt, welche lautet: „Soll das Ergebnis repräsentativ sein, dann muss die Stichprobe in ihrer Zusammensetzung (nach Geschlecht, Alter etc.) der Zusammensetzung der Grundgesamtheit entsprechen“. Fraglich ist, inwieweit das Kriterium der Repräsentativität im Falle eines qualitativ orientierten Vorgehens zielführend ist, und ob es (wie in dieser Arbeit) nicht doch eher um die sinnvolle Rekonstruktion von Strukturen und Sinnzuschreibungen geht (vgl. Helfferich 2005: 152f.).

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte auf dem Hintergrund der hierfür angesetzten Gütekriterien, insbesondere der „maximalen Variation“, um eine möglichst breite Darstellung der Grundgesamtheit zu erreichen (vgl. Helfferich 2005: 154): Ziel war es, Dozentinnen und Dozenten von allen brasilianischen Universitäten mit einem grundständigen Deutschstudienengang zu interviewen und deren Aussagen mit denen weiterer Experten zu ergänzen. Es handelt sich damit also, anders als bei qualitativen Designs oft üblich, nicht um eine Zufallsstichprobe, sondern um eine bewusste bzw. absichtsvolle Stichprobenziehung (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 194).

Ein wichtiger Teil der Stichprobenauswahl ist die Rekrutierung der Interviewpartner (vgl. Neuberger / Kapern 2013: 51). Die meisten Kontakte hatte ich – dank meiner bisherigen Aufenthalte an brasilianischen Universitäten und mehrerer Kongressteilnahmen vor Ort – bereits im Vorfeld der Untersuchung etablieren können. Bei den Hochschulen, an denen ich vorher keine Ansprechpartner hatte, schrieb ich die im Internet gelisteten Studiengangsverantwortlichen an, zum Teil wurden die Kontakte auch durch andere Dozenten

vermittelt. Möglicherweise erklärten sich einige der Befragten deswegen für ein Interview bereit, weil sie meine Arbeit unterstützen wollten – dies gilt aber (wenn überhaupt) nur für den kleinen Teil der Befragten, mit denen ich im Vorfeld bereits engeren Kontakt hatte. Als Motiv für eine Teilnahme an der Befragung lässt sich eher das große Interesse der Kolleginnen und Kollegen an hochschulpolitischen Fragestellungen nennen, welches sich auch im Laufe der Interviews mehrfach deutlich manifestierte. Zudem wurde häufig der Wunsch geäußert, mehr über die anderen Deutschstudiengänge in Brasilien zu erfahren (vgl. z. B. Int. 16, Z. 8–9).

Die Bereitschaft von Seiten der brasilianischen Dozenten, für die Interviews zur Verfügung zu stehen, kam für mich überraschend – unter allen 17 besuchten Universitäten war keine einzige, an der niemand für die Befragung zur Verfügung gestanden hätte. Im Gegenteil: An mehreren Hochschulen erklärte sich die gesamte Deutschabteilung für Gespräche bereit, und die ursprünglich geplante Anzahl von Interviews wurde deutlich übertroffen<sup>201</sup>. Die hohe Bereitschaft zur Teilnahme ist auch der Grund, warum die Gesamtzahl der Interviews mit  $n = 56$  den empfohlenen „mittleren Stichprobenumfang“ übersteigt (der zwischen 6 und 30 Interviews angesetzt ist, vgl. Helfferich 2005: 153). Dies hat Konsequenzen für die Auswertung und die Analyse des aus den Befragungen generierten Materials: je mehr Fälle untersucht werden, umso weniger tief kann die Auswertung erfolgen (vgl. Helfferich 2005: 155). Damit verschob sich auch die Schwerpunktsetzung: Waren die Interviews anfangs vor allem als inhaltliche Ergänzung und Illustration der Fragebogenuntersuchung gedacht, gewannen sie zusehends an Wert und Eigenständigkeit und sind den Daten der quantitativen Studie nicht hierarchisch untergeordnet, sondern gleichgestellt.

Die in Unterkapitel 3.3.1 erfolgte erste Definition von „Experten“ war allgemein und noch nicht auf die konkrete Studie bezogen. Für die Erhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit lassen sich die Experten jedoch genauer benennen in vier Gruppen einteilen: Erstens gab es Interviews mit den in den Deutschstudiengängen aktiven Hochschullehrern<sup>202</sup> (Gruppe 1) und Dozenten (Gruppe 2), zweitens mit den zum Zeitpunkt der Befragung in Brasilien tätigen DAAD-Regellektoren (Gruppe 3), und drittens wurden weitere Experten befragt, die nicht unmittelbar mit der universitären Deutschlehrausbildung befasst sind (Gruppe 4). Alle vier Gruppen werden im Folgenden näher beschrieben.

---

<sup>201</sup> Die Beobachtung, dass Deutschlehrer Umfragen und Untersuchungen tendenziell positiv gegenüberstehen und bei Anfragen dazu sehr gut kooperieren, wird von verschiedenen anderen Forschern bestätigt (vgl. z. B. Mackiewicz 2013: 35 zu Polen).

<sup>202</sup> Der Begriff „Hochschullehrer“ ist bewusst gewählt, weil sich das deutsche Konzept von „Professoren“ (u. a. in Hinblick auf die Qualifikationsstufen) nicht unmittelbar auf diese Gruppe übertragen lässt.

Die Hochschullehrer<sup>203</sup> – die mit Abstand größte Gruppe der Interviewten (n = 37) – sind in ihrer Eigenschaft als Dozenten in den Deutschabteilungen unmittelbar mit der Ausbildung von Deutschlehrern betraut, sie kennen ihre Universitäten (und oft noch andere Hochschulen) aus der Innensicht und sind auch in der Lage, darüber zu reden und zu informieren (vgl. Rieckmann 2013: 73). Deutlich wird die Erfahrung der Befragten in mehreren Aspekten, u. a. in der Dauer ihrer Tätigkeit an der Universität (14 der 37 Dozenten arbeiten bereits mehr als 20 Jahre an ihrer Hochschule) und an ihrer teilweise umfassenden akademischen Erfahrung (sei es in der Universitätsverwaltung oder über Post-Doc-Forschungsaufenthalte). Mit dieser Gruppe ist es mir gelungen, Interviews an allen 17 Universitäten durchzuführen, an denen grundständige Deutschstudiengänge bestehen und Deutschlehrer ausgebildet werden. Zur besseren Orientierung folgt zunächst eine Übersicht über die interviewten Hochschuldozenten<sup>204</sup>:

Interview	Institution	Ort	Datum	Sprache	Dauer
Int. 1	UFBA	Salvador	31.05.2016	Portugiesisch	15:42
Int. 2	UFBA	Salvador	31.05.2016	Portugiesisch	25:46
Int. 3	UFC	Fortaleza	02.06.2016	Deutsch	16:41
Int. 4	UFC	Fortaleza	02.06.2016	Deutsch	17:47
Int. 5	UFPA	Belém	06.06.2016	Deutsch	23:24
Int. 6	UFPA	Belém	06.06.2016	Portugiesisch	38:01
Int. 7	UERJ	Rio de Janeiro	13.07.2016	Deutsch	11:03
Int. 8	UERJ	Rio de Janeiro	13.07.2016	Deutsch	12:11
Int. 9	UFF	Niterói	14.07.2016	Portugiesisch	13:57
Int. 10	UFF	Niterói	19.07.2016	Deutsch	18:34
Int. 11	UFMG	Belo Horizonte	20.06.2016	Deutsch	15:16
Int. 12	UFMG	Belo Horizonte	20.06.2016	Deutsch	13:13

<sup>203</sup> Bei den hier beschriebenen Hochschullehrern handelt es sich um fest angestellte universitäre Lehrkräfte. Diese haben, abhängig von der Dauer ihrer Zugehörigkeit und anderen Parametern, den Status als *professor adjunto*, *professor associado* und *professor titular* – vergleichbar mit den an deutschen Universitäten vorgesehenen Verdienst- und Arbeitsmöglichkeiten einer Junior- bis hin zu einer C4-Professur.

<sup>204</sup> In Rückgriff auf die Empfehlungen zu Transkriptionsregeln von Langer (2013: 521) sind in dieser Tabelle der Ort, das Datum und die Länge der Interviews angegeben.

Int. 13	UFMG	Belo Horizonte	20.06.2016	Deutsch	13:32
Int. 14	UFRJ	Rio de Janeiro	15.07.2016	Portugiesisch	17:48
Int. 15	UFRJ	Rio de Janeiro	15.07.2016	Portugiesisch	16:21
Int. 16	UFRJ	Rio de Janeiro	15.07.2016	Portugiesisch	15:24
Int. 17	UNESP Araraquara	Araraquara	14.06.2016	Deutsch	13:54
Int. 18	UNESP Araraquara	Araraquara	14.06.2016	Deutsch	27:48
Int. 19	UNESP Araraquara	Araraquara	14.06.2016	Portugiesisch	14:32
Int. 20	UNESP Araraquara	Araraquara	15.06.2016	Portugiesisch	20:29
Int. 21	UNESP Araraquara	Araraquara	16.06.2016	Deutsch	16:21
Int. 22	UNESP Assis	Assis	13.06.2016	Deutsch	33:00
Int. 23	UNESP Assis	Assis	13.06.2016	Deutsch	16:33
Int. 24	USP	São Paulo	27.06.2016	Deutsch	11:04
Int. 25	USP	São Paulo	28.06.2016	Deutsch	16:38
Int. 26	FURB	Blumenau	29.06.2016	Portugiesisch	17:19
Int. 27	UFPel	Pelotas	06.07.2016	Deutsch	11:06
Int. 28	UFPel	Pelotas	06.07.2016	Deutsch	07:37
Int. 29	UFPR	Curitiba	30.06.2016	Deutsch	14:53
Int. 30	UFPR	Curitiba	01.07.2016	Deutsch	11:12
Int. 31	UFPR	Curitiba	30.06.2016	Deutsch	19:05
Int. 32	UFPR	Curitiba	02.07.2016	Portugiesisch	17:07
Int. 33	UFRGS	Porto Alegre	07.07.2016	Deutsch	13:49
Int. 34	UFRGS	Porto Alegre	07.07.2016	Deutsch	23:17
Int. 35	UFSC	Florianópolis	04.07.2016	Deutsch	19:35
Int. 36	UFSC	Florianópolis	04.07.2016	Deutsch	18:34
Int. 37	UNIOESTE	Mal. Cândido Rondon	10.07.2016	Portugiesisch	10:40

Tabelle 6: Überblick über die Experteninterviews – Hochschullehrer

Die zweite Gruppe ist die der weiteren Dozenten: Zum Teil handelt es sich um *professores substitutos* (vergleichbar mit Lehrbeauftragten), zum Teil um Dozenten mit anderem Status. Ähnlich wie in Deutschland sind deren Stellen z. T. zeitlich begrenzt, so dass die Dozenten nur für eine gewisse Zeit an ihre Hochschule gebunden sind und zudem mit einer großen Unsicherheit zu leben haben, was die Verlängerung ihrer Stellen angeht. In der Regel sind diese Dozenten (noch) nicht promoviert, da sie aber (u. a. durch ihr noch nicht so lange zurückliegendes Studium) die Universitäten gut aus der Innensicht kennen und das Geschehen an den Abteilungen umfassend reflektieren, sind sie (ebenso wie die Hochschullehrer) wichtige Informanten für Bildungsaspekte rund um die Hochschulen. Insgesamt konnte ich Interviews mit sieben Dozenten durchführen:

Interview	Institution	Ort	Datum	Sprache	Dauer
Int. 38	UFF	Niterói	14.07.2016	Deutsch	20:09
Int. 39	UNESP Assis	Assis	13.06.2016	Portugiesisch	16:57
Int. 40	IFPLA	Ivoti	08.07.2016	Deutsch	10:37
Int. 41	IFPLA	Ivoti	08.07.2016	Deutsch	08:36
Int. 42	UFPR	Curitiba	30.06.2016	Portugiesisch	19:50
Int. 43	UFSC	Florianópolis	04.07.2016	Deutsch	11:33
Int. 44	UNIOESTE	Mal. Cândido Rondon	11.07.2016	Portugiesisch	25:14

Tabelle 7: Überblick über die Experteninterviews – Dozenten

Die dritte – und kleinste – Gruppe der Interviewten bestand aus den fünf DAAD-Regellektoren, die zum Zeitraum der Datenerhebung in Brasilien tätig waren, und die ich in den Städten Belém, Belo Horizonte, Fortaleza, Porto Alegre und Rio de Janeiro<sup>205</sup> treffen und interviewen konnte. Die besondere Stellung der Lektoren als Hochschullehrer und gleichzeitig Vertreter einer Mittlerorganisationen setzt sie einem ständigen Perspektivenwechsel aus, was dazu führt, dass sie sowohl die Lehrerausbildung im Land als auch ihre eigene Tätigkeit generell permanent reflektieren und ihre Eindrücke davon im Interview

<sup>205</sup> Die DAAD-Regellektorate in Curitiba und São Paulo waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Juni und Juli 2016) nicht besetzt. Mit den IC- bzw. Fachlektoren wurden keine Interviews durchgeführt, dafür wurde die zbV-Lektorin an der DAAD-Außenstelle (die zu 50% als Regellektorin arbeitet) mit berücksichtigt.

widergeben konnten<sup>206</sup>. Gleichzeitig stellt der DAAD die wichtigste in Brasilien tätige deutsche Mittlerorganisation dar (vgl. Schulte 2000: 208) – ein Umstand, der in den Experteninterviews deutlich wurde und deswegen in Unterkapitel 5.3.3 noch einem ausführlicher aufgegriffen wird.

Die Befragten der vierten Gruppe (n = 7) sind nicht unmittelbar in die universitäre Deutschlehrausbildung eingebunden, verfügen haben aber auf andere Weise über direkte Einblicke in das Thema und können – aus unterschiedlichen Gründen – deswegen auch als Experten angesehen werden. Bei der Auswahl dieser Gruppe orientierte ich mich, neben der Bereitschaft der jeweiligen Personen, vor allem auch an den Hinweisen zur Relevanz der Mittlerorganisationen (vgl. Schulte 2000: 194, 208). Konkret handelt es sich bei den „externen Experten“ um den Leiter einer Fakultät für moderne Fremdsprachen, eine mit der Referendariatsausbildung an den deutschen Schulen der Region São Paulo betraute Person, eine PASCH-Lehrerin, einen Vertreter des Goethe-Instituts, den Leiter eines privaten Spracheninstituts (mit Erfahrung im Deutschlehrerdachverband ABRAPA), eine Person mit Leitungsfunktion an einer Schule (mit Erfahrung am IFPLA und ebenfalls im Deutschlehrerdachverband ABRAPA) sowie einen emeritierten Hochschullehrer, der in mehr als 40 Jahren akademischer Tätigkeit die Deutschszene Brasiliens nachhaltig mit geprägt hat. Zur besseren Übersicht finden sich die Angaben untenstehend in Tabellenform wieder<sup>207</sup>.

Interview	Grund der Expertise	Ort	Dauer
Int. 50	Dekan (Fakultät für Fremdsprachen)	Belém	11:08
Int. 51	Deutsche Schule – Referendariat	São Paulo	09:46
Int. 52	PASCH-Lehrerin	Fortaleza	05:19
Int. 53	Goethe-Institut (Spracharbeit)	Rio de Janeiro	15:33
Int. 54	Private Sprachschule (Leiter)	Juiz de Fora	14:11
Int. 55	Deutschlehrerverband ABRAPA	Porto Alegre	08:29
Int. 56	„Senior-Professor“	São Paulo	26:03

Tabelle 8: Überblick externe Experten

<sup>206</sup> Eine Lektorin hat die Interviewfragen aufgrund von Terminschwierigkeiten per Mail beantwortet. Die Interviews der DAAD-Lektoren tragen im angehängten Transkript die Nummern 45 bis 49.

<sup>207</sup> In der Tabelle wird der Ort des Interviews mit dem Ziel der Anonymisierung nicht eigens verzeichnet. Mit allen Befragten wurde das Interview auf Deutsch durchgeführt.



### 3.3.3 Vorbereitung und Durchführung der Interviews

Einerseits geht es bei Experteninterviews darum, die Befragten selbst zu Wort kommen zu lassen und in ihren Aussagen so wenig wie möglich einzuschränken. Andererseits ist es ganz ohne Strukturen schwierig, das Interview angemessen vorzubereiten und auch durchzuführen (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 27). Deswegen wird der Ausarbeitung der Leitfragen in der Forschungsliteratur eine wichtige Rolle zugesprochen – steuern diese doch wesentlich den Interaktionsprozess und damit auch den Verlauf und die Ergebnisse des Interviews. Zudem ist die Erstellung eines Leitfadens ein Zeichen für die eigene Kompetenz, die sich positiv darauf auswirkt, ob der Gesprächspartner bereit ist, seinerseits seine Kompetenzen und sein Wissen offen zu legen (vgl. Meuser / Nagel 2009: 52). Ein weiterer, aber durchaus nicht unwichtiger Aspekt: Bei größeren Stichproben – wie im vorliegenden Fall – standardisiert ein Leitfaden in gewissem Sinne die inhaltliche Struktur der Erzählungen und erleichtert die Auswertung und Vergleichbarkeit in Hinblick auf ausgewählte Themen (vgl. Helfferich 2005: 159). Aus diesem Grund wird im Folgenden zunächst der den Interviews zugrunde liegende Leitfaden und seine Erstellung vorgestellt.

Die Themen, die dem „Leitfragenkatalog“ zugrundeliegen, hatten sich einerseits aus Gesprächen mit brasilianischen Kolleginnen und Kollegen ergeben, andererseits auch aus einer (bisher unveröffentlichten) Vorstudie, die ich in den Jahren 2013 und 2015 mit brasilianischen Deutschlehrern durchführen konnte, die im Zuge einer Fortbildung in Deutschland waren<sup>208</sup>. Ergänzt wurden die Themen durch Fragen, die sich aus dem Fragebogen der quantitativen Studie ergeben hatten und weiter exploriert werden sollten. Ziel des Leitfadens war es damit, das „sich aus der Erfahrung speisende systematisierende Wissen der Experten“ (Bogner / Menz 2009: 70) in Hinblick auf Ausbildung, Qualifizierung und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge abzurufen und verfügbar zu machen.

Aus diesem Anspruch heraus wurden für den Leitfaden weitgehend explorativ-systematisierende Fragen erstellt, die – um im Sinne des „problemzentrierten Interviews“ breite Antworten zu ermöglichen – weitgehend offen bzw. halboffen formuliert wurden

---

<sup>208</sup> Es handelte sich hier um ein Pilotprojekt zwischen der Bundesuniversität UFPR und dem Herder-Institut der Universität Leipzig, in dessen Rahmen jeweils 20 Deutschlehrkräfte an einer fünfwöchigen sprachlich-landeskundlichen Fortbildung in Deutschland und Österreich teilnahmen. Finanziert wurde das Pilotprojekt im Wesentlichen über das PARFOR-Programm der brasilianischen Förderagentur CAPES (vgl. Unterkapitel 5.1.4). Den teilnehmenden Lehrkräften konnte ich einen Fragebogen austeilen, der allerdings weniger am Verbleib ausgerichtet war, sondern stärker die Unterrichtspraxis in den Blick nahm.

(vgl. Hoppe 2009: 178; Mast 2012: 300; Mayring 2016: 68). In Form, Länge und den grundsätzlichen Anforderungen folgte die Ausarbeitung weitgehend den Hinweisen bei Helfferich (2005), Hoppe (2009), Mast (2012), Bogner / Littig / Menz (2014) und Mayring (2016), so dass am Ende ein kompakter Fragenkatalog mit acht Leitfragen stand<sup>209</sup>. Diese werden im Folgenden kurz erklärt.

- (1) Über die erste Frage wollte ich von Seiten der Dozenten erfahren, welche Gemeinsamkeiten sie zwischen den verschiedenen Deutschstudiengängen im Land sehen. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass sich (bei allen Unterschieden) Ähnlichkeiten finden lassen, die für die Germanistik in Brasilien und ihre fachliche Ausrichtung charakteristisch sind.
- (2) Mit der zweiten Frage bekamen die Dozenten Gelegenheit, aus der Binnensicht das Profil des Deutschstudiengangs an der eigenen Universität zu beschreiben. Den involvierten Dozenten selbst eine Stimme zu geben erscheint essenziell, um bei der Darstellung der Studiengänge nicht nur auf die Curricula-Analyse und die (meist nur spärlich vorhandene) Literatur angewiesen zu sein.
- (3) Die dritte Frage beschäftigt sich mit der Entwicklung und den Tendenzen der Deutschstudiengänge: Was bewegt sich, und in welche Richtung? Ziel dieser Frage ist es, aus den Antworten die in den letzten Jahren erfolgten Veränderungen in den Deutschstudiengängen ablesen zu können.
- (4) Die vierte Frage wurde aufgrund der Kompetenzdebatte in Deutschland entwickelt. Einerseits sollte damit offengelegt werden, was die Germanistikdozenten in Brasilien unter „Kompetenz“ verstehen, und andererseits, welche Kompetenzen und Qualifikationen sie für wichtig erachten. Hintergrund für diese Frage ist die Forderung zahlreicher Autoren, den überfachlichen Kompetenzen bei der Lehrerausbildung mehr Raum zu geben.
- (5) Die fünfte Frage nimmt Bezug auf die Anwendung von Sprache. Hintergrund ist die Beobachtung, dass Sprachen zunehmend aus funktionalen Gründen gelernt werden (vgl. Unterkapitel 2.2.4). U. a. sollte mit der Frage erhoben werden, ob aktuell diskutierte Konzepte zu Berufs- und Fachsprache unter den Experten bekannt sind und in der Lehrerausbildung zum Tragen kommen.

---

<sup>209</sup> Die Fragen sind im Wortlaut in Anhang 4 zu finden.

- (6) Von vielen Seiten wird betont, wie wichtig eine fundierte wissenschaftliche Komponente in der Lehrerausbildung ist, um in konkreten Unterrichtssituationen die Entscheidungen auf einer soliden fachlichen Basis treffen zu können – letztlich geht es hierbei um das Feld der Lehr- und Lernforschung. Ziel der sechsten Frage war die Generierung von Antworten darauf, wie stark akademisch-wissenschaftliche Aspekte bereits in die Deutschlehrerausbildung integriert werden.
- (7) Die siebte Frage bezieht sich auf die Argumente, die für oder gegen eine Tätigkeit als Deutschlehrer sprechen. Ziel ist es, aus den Antworten Aussagen über das Berufsfeld, aber auch über die Arbeitsbedingungen für Deutschlehrer in Brasilien herauszufiltern.
- (8) Die letzte Frage schließlich gleicht die Schwerpunkte des jeweiligen Deutschstudiengangs mit den Curricula ab. Mit Hilfe der Aussagen zu den vorgegebenen Teilbereichen des Fachs lässt sich das Profil der einzelnen Studiengänge noch besser beschreiben. Bei dieser Art der Frage handelt es sich um eine Skalafrage mit der Besonderheit, dass die Befragten selbst die Möglichkeit der visuellen Darstellung bekommen, was als besonders produktiv eingeschätzt wird (vgl. Mast 2012: 300; Mayring 2016: 86).

Die sich hieraus ergebenden Fragen bilden den Leitfaden und geben somit eine Orientierung im Interview (vgl. Mayring 2016: 69). Es ist zu betonen, dass der Leitfaden in der beschriebenen Form (vgl. Anhang 4) die Grundlage für die Interviews mit den 44 Hochschuldozenten bildete. Die Interviews mit den fünf DAAD-Lektoren sowie den sieben externen Experten umfassten zwar ähnliche Fragen, wurden jedoch freier und mit leicht veränderten Schwerpunkten geführt. Um die Unterschiede in der Fragestellung nachvollziehen zu können, wurde auch ein Leitfaden für die Lektoren und externen Experten ausgearbeitet (Anhang 5).

Nicht nur in quantitativ orientierten Datenerhebungen sollte das Erhebungsinstrument im Vorfeld kalibriert werden, sondern auch in qualitativ orientierten Settings. Dies geschah im vorliegenden Fall in einem mehrstufigen Prozess: In einem ersten Schritt wurden die Fragen auf Grundlage der Forschungsliteratur auf Deutsch vorformuliert. Anschließend wurden im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena bei den anderen Doktorandinnen und Doktoranden des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache schriftlich Meinungen dazu eingeholt, welche Fragen zu Deutschstudiengängen im Ausland sie an potenzielle Experten stellen würden. Zudem wurden die bereits vorformulierten Fragen in der Runde einzeln diskutiert. Die Hinweise aus dem Doktorandenkolloquium nutzte ich für eine Überarbeitung der Fragen und stimmte sie daraufhin mit dem

Erstbetreuer der Arbeit ab. Im nächsten Schritt übersetzte ich die fertig ausgearbeiteten Leitfragen ins Portugiesische und ließ die Übersetzung von einem brasilianischen DaF-Alumnus kontrollieren. Nach Erstellung und Kalibrierung lagen damit sowohl die deutsche als auch die (parallele) portugiesische Variante des Leitfadens vor, um in den Experteninterviews als Orientierung und Gesprächsgerüst dienen zu können (vgl. Neuberger / Kaperin 2013: 51).

Der letzte Schritt bestand darin, die Termine mit den Interviewpartnern abzusprechen. Diese wurden in der Regel per E-Mail kontaktiert, wobei ich zusammen mit der Anfrage zunächst eine kurze Zusammenfassung des Interviewziels verschickte. Im Laufe der Kontaktaufnahme wurden dann die Details für die Interviews vereinbart, wie etwa der Ort und der Zeitrahmen (vgl. Hoppe 2009: 175; Falkenberg 2011: 45).

Durchgeführt und dokumentiert wurden die Interviews zwischen dem 31. Mai und dem 20. Juli 2016. Dazu bereiste ich im genannten Zeitraum neun der 27 Bundesstaaten Brasiliens und besuchte 17 Universitäten sowie mehrere andere Institutionen (Sprachschulen, Goethe-Institute, Fremdsprachenverbände). Aufgezeichnet wurden die Interviews mit dem digitalen Aufnahmegerät „Philips voice tracer DVT1100“, um auch wörtliche Zitate zu ermöglichen (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 39f.; Kuckartz 2016: 164f.).

Bei der Kontakthanbahnung wurden die Interviewpartner per Mail zwar kurz über das Ziel der Befragung informiert, sie erhielten allerdings noch keine konkreten Fragen, damit sie bei der Befragung spontan antworten konnten – hier hielt ich mich an die entsprechende Empfehlung von Falkenberg (2011: 45) und Bogner / Littig / Menz (2014: 31). Die Ausgestaltung der Interviewsituation wurde – gemäß den Empfehlungen von Helfferich (2005: 157) – den Befragten überlassen, bzw. ergab sie sich durch die zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten für ein Treffen. Die Mehrheit der Interviews wurde an den jeweiligen Institutionen durchgeführt (zum Teil in den Büros der Befragten in ungestörter Atmosphäre), einige aber auch an öffentlichen Plätzen wie z. B. Cafés oder Restaurants – mit gewissen Einschränkungen in Hinblick auf die Qualität der Aufnahmen und die Konzentration der Beteiligten<sup>210</sup> – oder auch zuhause in den privaten Räumen der Interviewpartner.

---

<sup>210</sup> Die Qualität der Aufnahmen war – bei allen Einschränkungen – durchgängig so akzeptabel, dass alle Interviews vollständig für die Auswertung genutzt werden konnten.

Interviewsituation	Hochschullehrer	Dozenten	DAAD-Lektoren	externe Experten	gesamt
im Büro	20	7	2	4	33
im Café, Restaurant	9	0	0	3	12
privat	8	0	3	0	11
gesamt	37	7	5	7	56

Tabelle 9: Übersicht über die Interviewsituation

Meine Aufgabe (in der Doppelfunktion als Moderator der Interviews und Fragensteller) bestand zunächst in der Etablierung einer entspannten, angenehmen Gesprächsatmosphäre, die für das Gelingen von Interviews als essenziell erachtet wird (vgl. Mast 2012: 299; Neuberger / Kapern 2013: 51f.; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 229). Erleichtert wurde dies auf der einen Seite durch die durchweg vorhandene große Offenheit und Zugewandtheit der Interviewpartner. Auf der anderen Seite erfolgte eine bewusste Steuerung über die „Warm-up-Phase“, die Anmoderation, einen passenden Einstieg, Rückfragen und eine gewisse Flexibilität bei der Steuerung des Gesprächsverlaufs (vgl. Hoppe 2009: 176; Müller-Dofel 2009: 143–146; Neuberger / Kapern 2013: 51f.). Diese letztgenannte Flexibilität wiederum führt zu einer ausgesprochenen Komplexität der Interviewsituation, die im Folgenden näher erläutert werden muss.

Leitfadengestützte Interviews bergen grundsätzlich ein gewisses Dilemma in sich: Einerseits ist es wichtig, sich am Leitfaden zu orientieren, denn nur so können die Antworten einer größeren Gruppe von Experten überhaupt sinnvoll ausgewertet und verglichen werden (vgl. Meuser / Nagel 2009: 52). Andererseits soll der Fragenkatalog kein strenges Korsett darstellen, sondern muss flexibel genug gehandhabt werden, um den Gesprächspartnern genügend Freiraum zuzugestehen: Das zu strenge Festhalten am Leitfaden wird im Forschungsprozess z. T. sogar als Fehler gewertet, weil dadurch zusätzliche Informationen verloren gehen können (vgl. Hoppe 2009: 177; Meuser / Nagel 2009: 52; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 230). Konkret heißt dies, Interviewfragen noch einmal zu stellen bzw. neu zu formulieren, wenn sie von den Befragten nicht verstanden wurden, und selbst auch nachzufragen, wenn die Antworten unklar formuliert sind. Einerseits gilt dabei: „Nicht nachzufragen gehört zu den größten Fehlern bei Interviews“ (Hoppe 2009: 179),

andererseits ist es aber wichtig, den Fluss des Gesprächs nicht zu oft zu unterbrechen und vor allem die Gesprächspartner zu Wort kommen zu lassen.

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass es nicht einfach ist, die Balance zwischen gezieltem Nachfragen und ausreichendem Freiraum für die Gesprächspartner zu halten (vgl. Kurz 2015: 71). Bei der Durchführung der Interviews habe ich deswegen zwar relativ stark gesteuert (die Fragen wurden der Reihenfolge nach gestellt), mir aber eine gewisse Flexibilität bewahrt: Wenn die Gesprächspartner Zweifel an einer Frage hatten, habe ich diese mit anderen Worten noch einmal formuliert und z. T. auch situationsbezogene Beispiele gegeben, und bei unklaren oder unvollständigen Antworten noch einmal um eine Konkretisierung der Aussage gebeten. Durch die so erzielte hohe Übereinstimmung im Interviewverlauf war es auch möglich, die Fragen in der Dokumentation der Interviews identisch zu formulieren (auch wenn während der Interviewsituation selbst z. T. paraphrasiert wurde).

Für die Interviews mit den externen Experten ist festzustellen, dass eine breitere Auswahl an Themen besprochen wurde. Individuelle Aussagen waren aufgrund der jeweils spezifischen Situation notwendig, was dazu führte, dass die Fragen stärker vom vorbereiteten Leitfaden abwichen. Aus diesem Grund variieren die Fragen ab Interview 45 leicht, was in der Transkription der Interviews entsprechend berücksichtigt wurde (vgl. Interviewtranskription auf der beigelegten CD-ROM).

Im Zusammenhang mit der Interviewdurchführung soll an dieser Stelle die Sprache erwähnt werden, in der die Interviews stattfanden. Anzumerken ist, dass es zum Thema der fremdsprachlichen Experteninterviews erst seit kurzem überhaupt Überlegungen in der Forschungsliteratur gibt (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 43). Einerseits folgte ich deswegen in der Praxis den Empfehlungen, die Interviews in der Muttersprache der Befragten durchzuführen (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 44; ähnlich Altmayer 2009: 137). Gleichzeitig war es wichtig, dass die Gesprächspartner sich während der Interviewsituation in erster Linie wohlfühlen sollten, weswegen ich eingangs die Frage stellte, ob das Interview auf Portugiesisch oder auf Deutsch stattfinden sollte (vgl. Demirkaya 2014: 216). Als Konsequenz nutze ein Teil der Befragten die Muttersprache für das Interview, ein anderer Teil die Fremdsprache<sup>211</sup>. Letztendlich entschied sich mehr als ein Drittel der befragten

---

<sup>211</sup> In mehreren Fällen ist unklar, ob Deutsch für die Befragten die Erst- oder Zweitsprache darstellt: einige Personen wurden als Kinder deutscher Eltern in Brasilien geboren, oder sind in jungen Jahren nach Brasilien ausgewandert. Ebenso waren unter den Experten mehrere Dialektsprecher mit Hunsrückisch als Erstsprache. In diesem Setting ist deswegen eine starre Einteilung in Erst- und Zweitsprache der Interviewpartner m. E. nicht sinnvoll.

Dozenten (konkret: 15 von 44) dafür, das Interview auf Portugiesisch durchzuführen, und alle 12 Interviews mit den externen Experten verliefen auf Deutsch.

Konsequenzen hatte die Sprachwahl sowohl für die Befragten als auch für mich als Moderator. Von Seiten der Befragten kam es zuweilen zu Unsicherheiten, insbesondere wenn Termini in der gewählten Sprache wenig gebräuchlich waren – oft wurde dann zwischen den Sprachen gesprungen. Für mich selbst bedeutete der Wechsel zwischen Deutsch und Portugiesisch eine gewisse Herausforderung, die in der Tatsache begründet liegt, dass ich Portugiesisch erst im Erwachsenenalter gelernt habe und damit, wenn auch auf C2-Niveau, als Zweitsprache verwende<sup>212</sup>.

Neben der Sprache gilt es in Hinblick auf Experteninterviews auch die Forscher-Gegenstands-Interaktion zu beachten. Diese Perspektive bezieht sich darauf, dass sich sowohl die Sichtweise des Forschenden verändert, als auch die befragten Teilnehmer ihre Aussagen immer in Reaktion auf einen bestimmten Input geben. In diesem Sinne ist es wichtig, den Verlauf der Interviews zu reflektieren – wie im folgenden Absatz zu sehen – und damit die Forderung nach der „Introspektion des Forschungsprozesses“ zu erfüllen (vgl. Mayring 2016: 31f.).

Im Zuge der Interviews konnte ich beobachten, dass diese sich anfangs stark an den vorbereiteten Fragen orientierten, sich aber nach einigen Interviews ein etwas freierer Umgang mit dem Leitfaden entwickelte. Dies ist durchaus nicht ungewöhnlich und liegt an der wachsenden Erfahrung mit der Interviewsituation und der zunehmenden Vertrautheit mit den angesprochenen Themen (vgl. Bogner /Littig / Menz 2014: 28; Kurz 2015: 71). Konkret äußerte sich der freiere Umgang im Übergang vom Siezen zum Duzen (in den auf Deutsch geführten Interviews; auf Portugiesisch ist diese Unterscheidung nicht relevant) und dem flexibleren Einsatz der für Frage 8 ausgearbeiteten Vorlage.

Ein letzter Aspekt im Zusammenhang mit der Durchführung der Interviews: In der Literatur wird z. T. betont, dass die „Statusrelation“ zwischen Experten und Interviewern sich stark auf den Verlauf des Gesprächs auswirkt. So kann beispielsweise ein akademischer Titel einen großen Unterschied ausmachen in der Form, in der Interviewte und Interviewer sich begegnen, und ebenso können Gender-Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Meuser/Nagel

---

<sup>212</sup> In der Forschungsliteratur finden sich Hinweise darauf, dass der Moderator kein Muttersprachler sein muss und die Interviewsituation trotzdem souverän gestalten kann. Wenn das Sprachniveau der Beteiligten dies zulässt, dürfen die Interviews in der Zweitsprache demnach nicht nur geführt, sondern auch redigiert werden (vgl. Schneider / Raue 2012: 67).

2009: 5f.; Bogner / Littig / Menz 2014: 55f.). Beides habe ich im Verlauf der Interviews nicht beobachtet – vermutlich, weil in Brasilien die Universitätshierarchien flacher sind als in Deutschland<sup>213</sup>. Auch wenn es potenziell durchaus ein relevantes Thema für Bildungsfragen ist, spielen in der vorliegenden Arbeit Gender-sensible Fragen keine Rolle und sind damit auch für die Statusrelation nicht relevant<sup>214</sup>.

### 3.3.4 Datenaufbereitung

Die Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes, ist ein besonders Anliegen qualitativ orientierter Forschung. Um dem wirklich Rechnung zu tragen, sollte man zwischen Erhebung und Auswertung einen Zwischenschritt stärker thematisieren: die Aufbereitung des Materials (Mayring 2016: 85).

Die Notwendigkeit für den im vorangestellten Zitat angemahnten Zwischenschritt kann ich aufgrund der eigenen Erfahrungen bestätigen: Die Daten der qualitativen Studie konnten in der vorliegenden „Rohfassung“ nicht in allen Aspekten ausgewertet werden, sondern mussten zunächst die Aufbereitung durchlaufen. Diese erfolgte im vorliegenden Fall mittels der Prozesse der Transkription der Audiodateien und des Redigierens der daraus entstandenen Textdateien. Beide Aspekte werden im Folgenden behandelt.

Die Transkription stellt eine Grundvoraussetzung für die weitere Bearbeitung der Daten dar: Nur Material, das in Textform vorliegt, kann auch mittels einer Datenanalyse bearbeitet werden (vgl. Demirkaya 2014: 214; Riemer 2014: 19). Das Verfahren selbst kann mittels einer Vielzahl verschiedener Möglichkeiten umgesetzt werden, die sich insbesondere in Hinblick auf Vollständigkeit, Umfang, Äußerungsform und Art der Wiedergabe unterscheiden (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 246; Kuckartz 2016: 166f.). Dadurch ergibt sich für den Forscher ein Balanceakt, der ein genaues Abwägen des Vorgehens bei Transkriptionen nötig macht:

Einerseits sollten sie möglichst genau sein, andererseits gefährden zu detaillierte Transkriptionen die Lesbarkeit und Handhabbarkeit der transkribierten Texte (Steinke 1999: 218).

Richtlinie bei der Verschriftlichung sollte daher sein, so viel Information in das Transkript aufzunehmen, wie dies für die Beantwortung der Forschungsfrage erforderlich ist – aber auch nicht mehr (Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 248).

---

<sup>213</sup> Diese Aussage bedeutet nicht, dass es an brasilianischen Universitäten keine Hierarchien gäbe. Allerdings sind diese durch die Department-Strukturen weniger offensichtlich als an deutschen Hochschulen mit der großen Bedeutung der Lehrstühle.

<sup>214</sup> Ebenso wird an dieser Stelle nicht auf den „complexo Tupiniquim“ eingegangen, der in der Literatur auch als „complexo de vira-lata“ bezeichnet wird. Nach der Definition von Joffily (2013: 70) geht es um eine für Brasilianer typische Selbstzuschreibung, die Dinge schlechter darzustellen als sie sind.



Die Gradwanderung zwischen einer genauen Transkription, um alle Facetten des Gesprächs möglichst ohne Verluste zu übertragen, und einer anzustrebenden nutzerfreundlichen Les- und Handhabbarkeit wird in der Forschungsliteratur immer wieder aufgegriffen (vgl. z. B. Bogner / Littig / Menz 2014: 42; Kuckartz 2016: 166f.). Allerdings wird zuweilen unterschlagen, dass auch eine maximal detailgetreue Transkription grundsätzlich eine Interpretation der Kommunikationssituation darstellt und dadurch letztlich arbiträr ist (vgl. Langer 2013: 516).

In der fremdsprachendidaktischen Forschung wird in der Regel eine formorientierte „Minimal-, Basis- und Feintranskription“<sup>215</sup> nach dem Zwiebelprinzip beschrieben, für die sich inzwischen recht ausgefeilte Konventionen und Regeln (z. B. GAT) zur Umsetzung entwickelt haben (vgl. etwa Langer 2013: 520f.). Gleichzeitig wird die Wichtigkeit betont, gegenstandsangemessen vorzugehen: Geht es beispielsweise um allgemeine Information zu einem bestimmten Forschungsfeld, wird eine minimale Transkriptionsgenauigkeit durchaus akzeptiert und als angemessen angesehen (vgl. Langer 2013: 519). Die Minimaltranskription kommt in der qualitativen Sozialforschung vornehmlich zum Einsatz (z. B. in erziehungswissenschaftlichen Studien) und wird dort u. a. als „inhaltlich-thematische Transkription“ bezeichnet (vgl. Langer 2013: 517; Mayring 2016: 91).

Die für die vorliegende Arbeit getroffene Entscheidung für eine inhaltsorientierte Transkription nach Langer (2013) und Mayring (2016) soll im Folgenden genauer erläutert werden. Bei dieser Art zu transkribieren geht es nicht in erster Linie um die formalen Aspekte der Interviewbeiträge, sondern um deren Inhalte. Zwar ist die Grundlage nach wie vor eine wörtliche Transkription, allerdings wird – im Sinne einer besseren Lesbarkeit und Handhabung (vgl. Steinke 1999: 218; Langer 2013: 521) – der Schritt vom gesprochenen zum geschriebenen Wort vollzogen: Konkret werden bei dieser Form der Transkription der Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet (vgl. Mayring 2016: 89ff.).

Verteidiger von detaillierten Transkriptionskonventionen argumentieren damit, dass bei einer weniger formorientierten Transkription bestimmte Aussagen der Interviewpartner verloren gehen können. Diesem Argument lassen sich jedoch einige Punkte entgegenstellen, die deutlich für eine inhaltlich-thematische Transkriptionsform sprechen:

---

<sup>215</sup> Die Minimal- und Maximaltranskription wurde ursprünglich vor allem im sprachwissenschaftlichen Bereich verwendet und ist deswegen stark auf die Form der verbalen Äußerung konzentriert. Diese ist zweifelsohne sinnvoll, wenn die Beschreibung von Auffälligkeiten der Sprache einen Mehrwert mit sich bringt. Allerdings ist dabei zu beachten, dass dies auf Kosten der Lesbarkeit geht (vgl. Mayring 2016: 91ff.).

- Formorientierte Transkriptionen können durch die Fülle zusätzlicher Informationen von den eigentlichen inhaltlichen Aussagen der Texte ablenken, wenn man sich beim Lesen zu sehr auf die Form konzentrieren muss.
- Bei einer stärker formbasierten Transkription (beispielsweise mit Fokus auf syntaktische, lexikalische oder stilistische Aspekte) hätten sämtliche Ausdrücke, aber auch Fehler (die sowohl in der Erst- als auch der Zweitsprache auftreten) mit aufgeschrieben werden müssen – dies würde eine Fokussierung auf die Form nach sich ziehen und womöglich die Interpretation der Aussagen verfälschen anstatt sie zu befördern (vgl. Kurz 2015: 74f.).
- Hinzu kommt ein praktischer Aspekt: Bei der Datenmenge von 56 Interviews ist es wichtig, die vorhandenen Ressourcen auf den bestmöglichen Erkenntnisgewinn zu konzentrieren. Es geht deswegen bei der Auswertung nicht um die sprachlichen Feinheiten der Interviews, sondern um thematische Linien, Strukturen und Inhalte.

Mit der Wahl der inhaltlich-thematisch ausgerichteten Transkription entschied ich mich bewusst für die Nutzung eines einfachen Media-Players zum Abspielen und damit gegen den Einsatz einer Transkriptionssoftware. Entsprechende Tools – z. B. F4 oder MAXQDA (vgl. Kuckartz 2016: 169) – eröffnen zwar die Möglichkeit, detailliert zu transkribieren, dies war jedoch im Fall der vorliegenden Arbeit nicht nötig. Die Umsetzung der Transkription erfolgte demnach unter der Prämisse, nur so viel und genau zu transkribieren, wie dies die Fragestellung erfordert (vgl. Langer 2013: 524; Kurz 2015: 74).

Im Fall der vorliegenden Studie fertigte ich zunächst eine vollständige, wortwörtliche Transkription aller 56 Interviews an. Diesen Bearbeitungsschritt (der bei Forschungsvorhaben wegen des Umfangs an Arbeit oft ausgelagert wird) habe ich vollständig selbst durchgeführt, ermöglichte dies doch, sich über die Durchführung der Befragung hinaus weiter mit den Inhalten der Interviews vertraut zu machen, wichtige Details und Nuancen wiederzuentdecken und erste Strukturen zu erkennen (vgl. Müller-Dofel 2009: 208). Die Übertragung in schriftliche Form umfasste somit die Gesamtheit des Audiomaterials ohne Auslassungen und in Standardorthografie (vgl. Langer 2013: 518). Paraverbale, nonverbale und prosodische Elemente sowie Hinweise auf die Gesprächsatmosphäre wurden dabei nicht gesondert in die schriftliche Ausarbeitung aufgenommen und der Text im Sinne einer besseren Lesbarkeit insofern geglättet, als explizite Dopplungen und morphologische Fehler nicht mit übernommen wurden (vgl. Fichtel 2003: 23; Meuser / Nagel 2009: 56; Müller-Dofel 2009: 212f.; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 246f.; Langer 2013: 521).

Dem Übertragen der Interviewdaten aus dem Audio- in ein schriftliches Format folgte der wohl komplexeste Prozess der Datenaufbereitung: das Redigieren des Textes. Beim Redigieren handelt es sich um die Nachbereitung bzw. Überarbeitung der transkribierten Texte, die vor allem deshalb erfolgt, weil die gesprochene Sprache anderen Regeln folgt als die Schriftsprache und (auch in der Erstsprache) oftmals grammatisch nicht korrekt ist (vgl. Fichtel 2003: 23; Falkenberg 2011: 89). Entsprechend versuchte ich bei diesem Schritt, die Hinweise sowohl aus der qualitativen Sozialforschung als auch den Kommunikationswissenschaften (und zum Teil dem Journalismus) sinnvoll miteinander zu verbinden. Dies geschah in einem kombinierten Lese-Kontroll-Prozess, bei dem sämtliche Interviews sowohl gründlich gelesen als auch leicht der Schriftsprache angepasst wurden, um die Lesbarkeit zu erleichtern.

Konkret wurden die transkribierten Texte nach folgenden Kriterien nachbearbeitet:

- Sprachliche Auffälligkeiten in Morphologie und Syntax wurden stets dann geglättet, wenn sie fehlerhaft waren oder die Verständlichkeit der Aussage beeinträchtigten (vgl. Müller-Dofel 2009: 211; Falkenberg 2011: 44, 89). Die sprachliche Korrektheit des Transkripts wurde dadurch gewährleistet, dass der Komplettext jeweils noch einmal durch Muttersprachler gegengelesen wurde (vgl. Schneider / Raue 2012: 67).
- Anpassungen wurden – stets im Sinne einer besseren Lesbarkeit und ohne Veränderungen in der Dramaturgie des Textes – bei Satzabbrüchen, offensichtlichen Wortdopplungen, unsinnigen Füllwörtern, Phrasen und Redundanzen vorgenommen (vgl. Müller-Dofel 2009: 210ff.; Schneider / Raue 2012: 67).
- An Stellen mit offensichtlichen Wiederholungen und Paraphrasierungen wurde gekürzt, aber stets darauf geachtet, dass die Aussage und die innere Logik erhalten blieben (vgl. Schneider / Raue 2012: 65ff.). Ziel war zudem, den Charakter der Mündlichkeit dort beizubehalten, wo dies nicht gegen die grammatische Korrektheit (der Erst- oder Zweitsprache) verstieß (vgl. Fichtel 2003: 23).
- Alle Hinweise, die Aufschluss über die interviewte Person geben konnten, wurden verändert. Konkret wurden alle Klarnamen, Orts- und Datumsangaben dabei so modifiziert, dass direkte Rückschlüsse auf Forschungsteilnehmende nicht mehr möglich sind (vgl. Kuckartz 2016: 171). Dies geschah in Hinblick auf die Sicherung der Vertraulichkeit, da die Anonymität der Befragten ein wichtiges Merkmal bei der Einhaltung der Forschungsethik darstellt (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 282; Kurz 2015: 79).

Mit den Prozessen der Transkription und des Redigierens war ein Textkorpus aus den 56 Experteninterviews entstanden, der die Deutschlehrerausbildung in Brasilien zum Thema hat und in dieser Breite und diesem Umfang bisher weder in Deutschland noch in Brasilien existiert. Dieses Korpus bildet die Grundlage für die letzten beiden Schritte der empirischen Studie: die Auswertung bzw. Analyse der Daten und anschließend ihre Einbettung in die jeweiligen thematisch strukturierten Kapitel der Arbeit.

### 3.3.5 Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse

Bereits während der Aufbereitung der Interviews war deutlich geworden, dass die Antworten auf die Fragen in Umfang und Exaktheit höchst unterschiedlich ausfielen: Einige Experten antworteten durchaus präzise auf die gestellten Fragen, andere hingegen deutlich weniger fokussiert (was, glaubt man der Forschungsliteratur, wohl eher die Regel als die Ausnahme ist – vgl. Müller-Dofel 2009: 11). Zum Teil wurden im Zuge der Interviews auch Überzeugungen geäußert, die nicht unbedingt mit offensichtlichen Tatsachen übereinstimmen. Insofern spiegeln die Interviews nicht immer eine objektive Realität wider, sondern die subjektive Sicht der Befragten auf den jeweiligen Sachverhalt (vgl. Schomburg 2001: 22). Daraus ergibt sich, dass im Zuge der Datenauswertung immer auch ein Einordnungs- und Interpretationsprozess notwendig ist, denn „[d]er Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring 2016: 22). Die Zielbestimmung und die Auswahl der Verfahren für die Analyse und Interpretation der Daten sollten deswegen mit der notwendigen Sorgfalt erfolgen (vgl. Kuckartz 2014: 99).

Als ein primäres Ziel der Auswertung gilt, aus dem vorliegenden Datenmaterial die inhaltlich zusammengehörigen thematischen Einheiten herauszufiltern, sichtbar zu machen und logisch zusammenzustellen (vgl. Meuser / Nagel 2009: 56). Dafür musste ein passendes Analyseinstrument gefunden werden, mit dem sich das Datenmaterial sowohl sinnvoll erfassen als auch systematisieren ließ. Die Entscheidung fiel deswegen auf die Qualitative Inhaltsanalyse<sup>216</sup> (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 72). Deren Grundlagen werden im Folgenden zunächst vorgestellt wird, bevor die einzelnen Schritte der Analyse beschrieben werden.

---

<sup>216</sup> Zu unterscheiden ist an dieser Stelle zwischen dem (allgemeinen) Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse und der (konkreten) Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse. Letztere impliziert ein standardisiertes Verfahren auf Grundlage computergestützter Auswertungstools und kommt in der vorliegenden Arbeit bei der Interpretation der Daten zum Tragen.

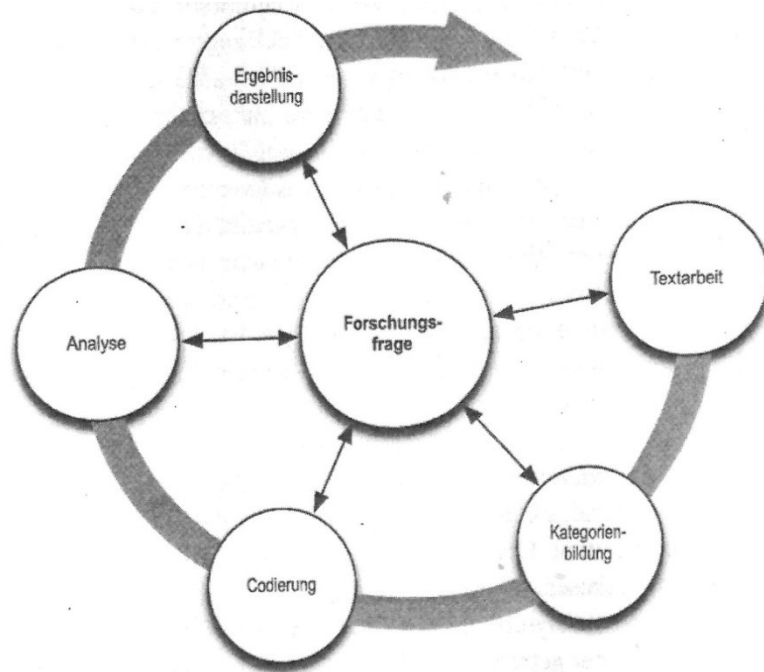


Abbildung 13: Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (aus Kuckartz 2016: 45)

Im Zentrum einer Qualitativen Inhaltsanalyse steht die Praxis, die zu betrachtenden Texte systematisch zu zerlegen, indem das Material schrittweise mithilfe eines theoriegeleiteten Kategoriensystems bearbeitet wird (vgl. Mayring 2015: 51; Mayring 2016: 114). Ziel ist es hierbei, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2016: 115). Mit anderen Worten: die Qualitative Inhaltsanalyse dient der Strukturierung des Materials, um daraus die wesentlichen Schwerpunkte herauszuarbeiten.

Ein wichtiger Unterschied zur „klassischen Inhaltsanalyse“ ist, dass die aktuellen Ansätze der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ auf Datenverarbeitungs- und -analyseprogrammen basieren. Damit können die Vorteile bisheriger Analysemodelle (Frequenz-, Valenz-, Intensitäts- und Kontingenzanalysen) miteinander verknüpft und sowohl qualitative als auch quantitative Elemente der Untersuchung sinnvoll kombiniert werden (vgl. Mayring 2015: 15ff.): Dies ist die Grundlage des Verfahrens der „Qualitativen Datenanalyse“ (QDA). Der notwendige Prozess der Datenwahrnehmung und -strukturierung wird durch die QDA-Software deutlich erleichtert, denn die Übersicht über das Material und die Arbeitsschritte wird erhöht, eine flächendeckende Vergleichbarkeit von Texten ist möglich, und es kommt zu Verbesserungen in der Organisation, beim Wiederauffinden von ausgewählten Aussagen und einer umfassenden Belegbarkeit von Textstellen zu einem bestimmten Thema: Mit wenigen Klicks können z. B. Belegstellen zu einem spezifischen Aspekt aufgefunden,

geordnet und systematisiert werden. Dadurch, dass die methodischen Schritte offengelegt und damit nachvollziehbar gemacht werden, trägt ein computerbasiertes Analyseverfahren zudem zur Reliabilität und Validität qualitativer Forschung bei.

Aufgrund der genannten Vorteile entschied ich mich (trotz der Verfügbarkeit anderer Alternativen) für das Programm MAXQDA, wobei einige praktische Gründe letztendlich den Ausschlag gaben: Die praktische Verfügbarkeit der Software, ihr Preis, die Möglichkeit zu einer einführenden Schulung und die für die Arbeit als sinnvoll erachteten Einsatzmöglichkeiten – insbesondere in Hinblick auf die Kategorienbildung und -verwendung<sup>217</sup> (vgl. Kuckartz 2014: 124; Bogner / Littig / Menz 2014: 84; Mayring 2015: 118).

Mayring (2016) etabliert die „Qualitative Inhaltsanalyse“ als genau definiertes Verfahren mit spezifischen Schritten der Umsetzung, dessen zentrale Bausteine die Bildung der Kategorien und ihre Anwendung auf die vorliegenden Daten (mittels der Codierungen im Text) sind. Auf beides wird im Folgenden genauer eingegangen.

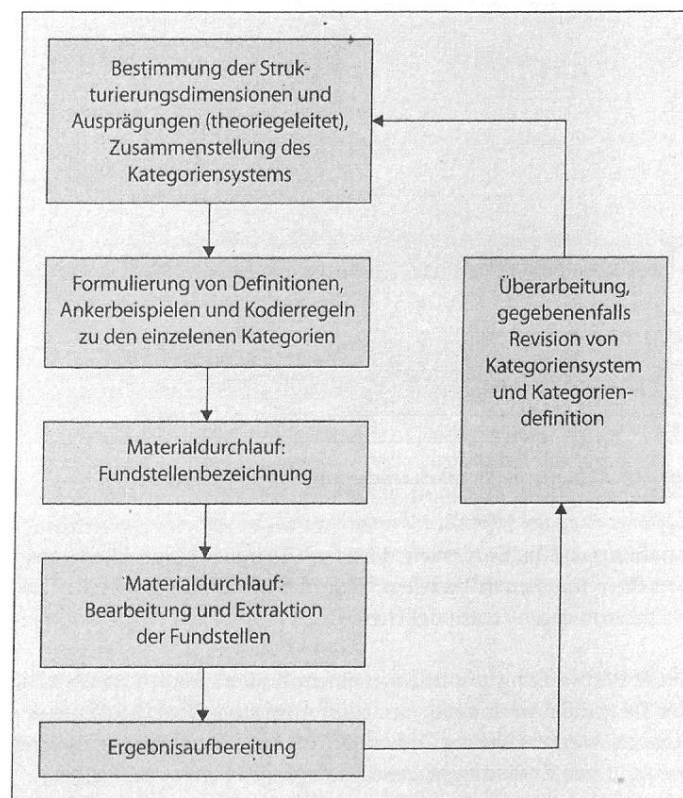


Abbildung 14: Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

<sup>217</sup> Neben den genannten Anwendungsmöglichkeiten gibt es zahlreiche weitere – so z. B. das Suchen nach bestimmten Wörtern und Begriffen (Frequenz, Kombination), das Zusammenstellen aller Textstellen mit einem bestimmten Code oder die Verlinkung (vgl. Kuckartz 2014: 119f.). In dieser Arbeit habe ich MAXQDA nicht dazu genutzt, die Daten direkt zu triangulieren, sondern über das Programm vor allem die inhaltliche Auswertung der Interviews umgesetzt. In diesem Sinne sind z. B. integrative Analysen (vgl. Kuckartz 2014: 128) nicht Teil der qualitativen Inhaltsanalyse gewesen.

Das Kategoriensystem<sup>218</sup> bildet das Herzstück der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ und umfasst sowohl die für die Analyse genutzten Kategorien als auch diesen nachgeordnete Einheiten. Die dabei verwendeten Termini werden unter Bezug auf Demirkaya (2014: 224) und Kuckartz (2016: 30–44) folgendermaßen definiert:

Begriff	Definition	Konkretes Beispiel
Grundgesamtheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menge der potenziell verfügbaren Informanten</li> </ul>	alle Absolventen von Deutsch-studiengängen in Brasilien
Auswahleinheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teil der Grundgesamtheit</li> <li>alles Material, das aus der Menge der potenziell verfügbaren Daten tatsächlich erhoben wurde</li> </ul>	alle 56 vorliegenden Interviews mit den Absolventen
Analyseeinheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>ein einzelnes Interview aus der Auswahleinheit</li> <li>Synonyme Begriffe: „Fall“, „Datensatz“</li> </ul>	Interview 1
Kategorie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bezeichnung für einen bestimmten Themenbereich</li> <li>weist eine gewisse Stabilität auf und kann mithilfe bestimmter Indikatoren definiert werden</li> <li>wird in dieser Arbeit als Synonym zu „Hauptcode“ gebraucht</li> </ul>	z. B.: „Deutschstudium“
Kategoriesystem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gesamtheit der Kategorien</li> </ul>	alle 12 Kategorien
Code	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einer Kategorie jeweils nachgeordnetes Thema, dem bestimmte Textstellen zugeordnet werden</li> <li>wenig stabil, sondern vorläufig und potenziell veränderbar</li> <li>kann noch weiter unterteilt werden in „Subcodes“</li> </ul>	z. B.: „São Paulo” → als nachgeordneter Code zur Kategorie „Region“
Codiereinheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textstelle im Datenmaterial, die einem Code (oder auch mehreren) zugeordnet wird</li> <li>steht damit mit einer bestimmten Kategorie (bzw. mit deren Themen und Inhalten) in Verbindung</li> <li>Synonyme: „Fundstelle“, „Textsegment“, „Coding“</li> </ul>	Interview 1, Absatz 2, Zeilen 5–6
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> <li>zählbare Eigenschaften bzw. Merkmale von Objekten, Angabe jeweils als konkreter Wert</li> <li>Beschreibung bestimmter Dateneigenschaften im Rahmen von statistischen Angaben im Datenauswertungsprogramm</li> <li>Alle Variablen eines Falles bilden einen Datensatz</li> </ul>	z. B.: „Dauer des Studiums“

Tabelle 10: Begriffsdefinitionen innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse

<sup>218</sup> Der Begriff „Kategoriensystem“ wird in der Arbeit parallel gebraucht zu dem in der Software verwendeten Begriff „Codesystem“.

Auch wenn die Begriffe nicht in allen Fällen klar voneinander abgegrenzt werden können<sup>219</sup>, hilft die Übersicht dabei, die Möglichkeiten und Anwendungen der Analysesoftware im Auswertungsprozess eindeutiger einordnen zu können. Damit nun zum Kern der Auswertung der Experteninterviews, der Etablierung der einzelnen Kategorien.

Im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse liegt der methodische Aufwand (neben der Arbeit des Transkribierens) v. a. in der Entwicklung des inhaltsanalytischen Erhebungsinstruments, das heißt in der Erstellung und Definition der Kategorien (vgl. Loosen 2005: 302). Die Aufteilung von Textinhalten in Kategorien hilft, die sonst schwer überschaubaren Schwerpunkte und Strukturen von Aussagen und Ideen zu erfassen und zu ordnen. Sie ist damit zentraler Bestandteil einer qualitativen Inhaltsanalyse und Instrument für den intersubjektiven Nachvollzug von Gedankengängen und evozierten Konzepten der Befragten (vgl. Mayring / Brunner 2013: 325; Demirkaya 2014: 218, 222; Kuckartz 2016: 29).

Das Vorgehen bei der Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv (vgl. Demirkaya 2014: 218; Mayring 2015: 61; Kuckartz 2016: 42, 63). Das bedeutete in der Praxis: Bereits vor der eigentlichen Arbeit am Textmaterial wurden einige Kategorien benannt, die sich aus der Theoriediskussion, aus der bis dahin erfolgten Sichtung des vorhandenen Datenmaterials sowie aus den Themenbereichen der quantitativen Untersuchung ergeben hatten („deduktiver Zugang“ oder „a-priori-Kategorienbildung“, vgl. Kuckartz 2016: 65). Maßgeblich für die Festlegung der Hauptcodes waren das Erkenntnisinteresse auf Grundlage der bisher bekannten Informationen, die inhaltliche Relevanz und die argumentative Logik der Arbeit. Gleichzeitig war dieses Kategoriensystem nicht starr, sondern wurde im Dialog mit den analysierten Texten ergänzt („induktiver Zugang“). Bei dieser Form des „offenen Kodierens“ können – unter Rückgriff auf die *Grounded Theory* – die Codes bzw. Kategorien direkt am Material gebildet werden, was im Sinne der „inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse“ ein gängiges Verfahren darstellt (vgl. Kuckartz 2014: 119 und 2016: 72). Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden insgesamt nicht mehr als 12 Kategorien vergeben<sup>220</sup>.

---

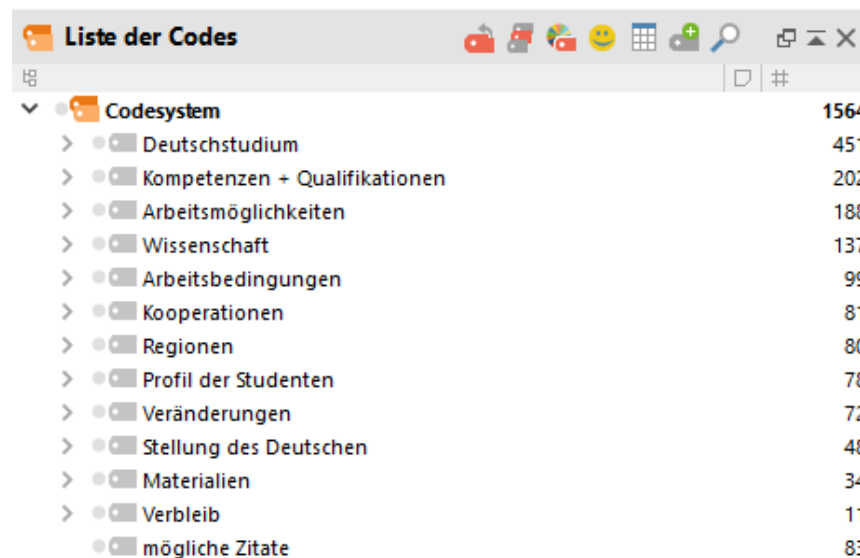
<sup>219</sup> Ein Grund hierfür liegt darin, dass die „qualitative Inhaltsanalyse“ sowohl eine Methode der empirischen Sozialforschung darstellt, als auch die Basis mehrerer QDA-Softwareanwendungen. Hier ist die Terminologie nicht immer identisch – was dem Gebrauch in der vorliegenden Arbeit jedoch keinen Abbruch tut, da es vornehmlich um die Anwendung des Verfahrens geht, und nicht um seine theoretisch-terminologische Aufarbeitung.

<sup>220</sup> Die Vorschläge für die passende Kategorienanzahl gehen auseinander (vgl. Demirkaya 2014: 225), jedoch haben sich 12 Kategorien dafür bewährt, gleichzeitig eine große Themenbreite abzudecken und gleichzeitig nicht zu feingliedrig zu verfahren.



Die Entwicklung der Kategorien stützt sich sowohl auf die methodischen Hinweisen von Mayring und Kuckartz als auch auf das konkrete Beispiel der VEBOLAS-Studie, die ebenfalls mit der Qualitativen Inhaltsanalyse und dem Programm MAXQDA arbeitet (vgl. Piske / Thiele / Eulenberger 2015: 162). Dieses sieht nach der Etablierung der Kategorien im Zuge der Textanalyse u. a. die Ergänzung der Hauptcodes mit Subcodes vor.

Die folgende Übersicht, ein Screenshot aus dem MAXQDA-Programm, zeigt die letztlich verwendeten Kategorien und die Anzahl der jeweils vergebenen Codings:



Liste der Codes		
Codesystem		1564
Deutschstudium		451
Kompetenzen + Qualifikationen		202
Arbeitsmöglichkeiten		188
Wissenschaft		137
Arbeitsbedingungen		99
Kooperationen		81
Regionen		80
Profil der Studenten		78
Veränderungen		72
Stellung des Deutschen		48
Materialien		34
Verbleib		11
mögliche Zitate		83

Abbildung 15: Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

Bereits die Liste der verwendeten zwölf Hauptcodes<sup>221</sup> macht deutlich, wie vielschichtig das verwendete Material ist und wie stark die einzelnen Bereiche ineinander greifen. Eine logische Anordnung – gar in linearer Form – ist so nur schwer umsetzbar. Stattdessen sind die Kategorien nach der Anzahl der vergebenen Codings angeordnet (ohne damit an dieser Stelle schon Prioritäten in den Diskurslinien der interviewten Experten nachweisen zu wollen) und werden unter Einschluss der Subcodes kurz beschrieben, um die jeweils zugrunde liegenden Kriterien für die Zuordnung der Textstellen zu erfassen (vgl. Kuckartz 2016: 39f., 67). Die folgende Tabelle mit der Nennung und Beschreibung der Kategorien dient somit als Codierleitfaden.

<sup>221</sup> Die 13. im Screenshot gelistete Kategorie „mögliche Zitate“ umfasst die Markierung von bestimmten Textstellen, die eventuell als Zitate in Frage kamen.

Hauptcode	Codings	Beschreibung	Subcodes
Deutsch-studium	451	Inhaltlich ging es in der Kategorie <b>Deutschstudium</b> erstens um die strukturellen Schwerpunkte der Deutschstudiengänge (u. a. über die Positionierung der Befragten zu den Fachbereichen Methodik-Didaktik, Linguistik, Kultur-Landeskunde, Übersetzen und Literatur), zweitens um ausgewählte Standards in der Lehrerbildung (u. a. Fachbezug, Praktikum und Auslandsaufenthalt), und drittens um generelle Charakteristika des Deutschstudiums in Brasilien.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DaF + Methodik (62)</li> <li>▪ Stellung Übersetzen (57)</li> <li>▪ Stellung Linguistik (51)</li> <li>▪ Stellung Kultur/LK (44)</li> <li>▪ Stellung Literatur (26)</li> <li>▪ Schwerpunkte allgemein (56)</li> <li>▪ Lücken im Studium (37)</li> <li>▪ Lehrkräfte (33)</li> <li>▪ Fachbezug (23)</li> <li>▪ Praktikum (14)</li> <li>▪ Abbrecher (14)</li> <li>▪ Außercurriculares (13)</li> <li>▪ Modus (11)</li> <li>▪ Auslandsaufenthalt (10)</li> </ul>
Kompetenzen + Qualifikation	202	Unter <b>Qualifikationen und Kompetenzen</b> wurden die Aussagen gebündelt, in denen diese beiden Aspekte der Lehrerbildung direkt oder indirekt erwähnt wurden. Hierzu zählt auch der sich verändernde Anspruch an Lerner und Lehrer in Hinblick auf die geforderten Fähigkeiten und Fertigkeiten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualifikationen (21)</li> <li>▪ Anspruch (24)</li> <li>▪ Sprachbeherrschung + Spracherwerb (92)</li> <li>▪ Sprachbezogene Kompetenzen (16)</li> <li>▪ Didaktische Kompetenzen (20)</li> <li>▪ Überfachliche Kompetenzen (20)</li> <li>▪ Fachliche Kompetenzen (9)</li> </ul>
Arbeits-möglichkeiten	188	Der Hauptcode <b>Arbeitsmöglichkeiten</b> umfasst sowohl die Nennung von konkreten Arbeitgebern (also z. B. Schulen oder Sprachinstitute) als auch Hinweise zum Bedarf von Deutschlehrern überhaupt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nachfrage (56)</li> <li>▪ Öffentliche Schulen (28)</li> <li>▪ Privatschulen (27)</li> <li>▪ Wissenschaftsbereich (21)</li> <li>▪ Sprachschulen (19)</li> <li>▪ Firmen (10)</li> <li>▪ Goethe-Institut (8)</li> <li>▪ Übersetzer (7)</li> <li>▪ Privatunterricht (4)</li> <li>▪ Referendariat (4)</li> <li>▪ Arbeitslosigkeit (4)</li> </ul>
Wissenschaft	137	Beim Hauptcode <b>Wissenschaft</b> ging es sowohl um Angaben zu Sinn und Relevanz wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen der Deutschlehrerbildung, als auch um Möglichkeiten der Umsetzung anhand von bestimmten Programmen oder Strukturen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sinn und Relevanz (38)</li> <li>▪ PIBIC (41)</li> <li>▪ MA und PhD (31)</li> <li>▪ Projekte (13)</li> <li>▪ Extensão (10)</li> </ul>
Arbeits-bedingungen	99	Neben den allgemeinen Hinweisen zu den <b>Arbeitsbedingungen</b> wurden in diese Kategorie Angaben zu konkreten Teilaspekten integriert (insbesondere zu finanziellen Aspekten), ebenso wie Aussagen, die für bzw. gegen eine Tätigkeit als Deutschlehrer sprechen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arbeitsbedingungen allgemein (19)</li> <li>▪ Deutschlehrer ja (21)</li> <li>▪ Deutschlehrer nein (18)</li> <li>▪ Einkommen (27)</li> <li>▪ Finanzkrise in Brasilien (7)</li> <li>▪ Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten (5)</li> <li>▪ Infrastruktur (2)</li> </ul>

Kooperationen	81	Unter <b>Kooperationen</b> wurde die Zusammenarbeit der Universitäten (bzw. Studiengänge) mit anderen Partnern erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kooperation der Studiengänge (29)</li> <li>▪ Tätigkeiten + Rolle der Mittler (25)</li> <li>▪ Deutschförderung institutionell (24)</li> <li>▪ Interdisziplinarität (3)</li> </ul>
Regionen	80	Relevant erschien es ebenso, Angaben zu Daten oder Vorstellungen über bestimmte <b>Regionen</b> zu erfassen, die mit bestimmten Eigenschaften assoziiert werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Norden (8)</li> <li>▪ Süden (22)</li> <li>▪ Andere Regionen (14)</li> <li>▪ São Paulo (36)</li> </ul>
Profil der Studenten	78	Das <b>Profil der Studenten</b> spielte in vielen Interviews eine Rolle und wurde – unter besonderer Aufmerksamkeit auf die Deutschkenntnisse – in 4 spezifischen Codes erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beschreibung Studenten (18)</li> <li>▪ Motive Studienwahl (16)</li> <li>▪ Eingangsniveau (13)</li> <li>▪ Vorkenntnisse Deutsch (31)</li> </ul>
Veränderungen	72	In der Kategorie <b>Veränderungen</b> wurden alle von den Befragten erwähnten Modifikationen in Hinblick auf Deutsch erfasst, sowohl innerhalb als außerhalb der Studiengänge.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curricula + Studiengang (64)</li> <li>▪ Qualifikation (5)</li> <li>▪ Arbeitsmarkt (3)</li> </ul>
Stellung des Deutschen	48	In die Kategorie <b>Stellung des Deutschen</b> fielen sämtliche Angaben zu Status, Stand und Entwicklung des Deutschen in Brasilien, ebenso wie Hinweise auf sprachpolitische Maßnahmen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deutsch in Brasilien (20)</li> <li>▪ Sprachenpolitik (17)</li> <li>▪ Nachfrage (11)</li> </ul>
Materialien	34	Unter <b>Materialien</b> wurden sowohl die Nennung konkreter Materialien und Lehrwerke als auch die Aussagen über ihren Einfluss und Einsatz erfasst.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einfluss der Materialien (22)</li> <li>▪ Konkrete Nennung (12)</li> </ul>
Verbleib	11	Die Kategorie <b>Verbleib</b> wurde mit dem Ziel erstellt, aus den Experteninterviews Hinweise auf den geographischen oder beruflichen Verbleib (Tätigkeitsfelder) der Absolventen zu erhalten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tätigkeitsfeld (7)</li> <li>▪ Bestimmte Orte (4)</li> </ul>
<b>Gesamt:</b>	<b>1481 Codings</b>	<b>12 Kategorien</b>	<b>66 Codes</b>

Abbildung 16: Kategoriendefinition (Hauptcodes der „qualitativen Inhaltsanalyse“)

Die hier aufgezeigte Struktur der Analyse sowie die Quantifizierung der Fundstellen (Anzahl der Codings) kann bereits wichtige Hinweise auf vorhandene Diskursmuster und Themenstränge in den Experteninterviews geben (vgl. Mayring 2015: 89, 113). Zwar wurde in diesem Schritt noch keine Gewichtung in Hinblick auf die Relevanz des jeweiligen

Aspekts vorgenommen, aber es zeigte sich, welche Themen überhaupt im Diskurs über die Deutschstudiengänge in Brasilien vorkommen, und mit welcher Frequenz. Eine schlüssige Auswertung und Interpretation der Aussagen konnte hingegen nur durch eine qualitative Betrachtung erfolgen, wofür eine einzelne Durchsicht der Kategorien und Codes notwendig war – ein Schritt, der über das Kodieren und Text-Retrieval erfolgte. Gleichzeitig stand außer Frage, dass insbesondere die Themen der Kategorien mit vielen Codings in der Arbeit berücksichtigt werden sollten, was mithilfe der Verweise in den jeweiligen Kapiteln auch in die Praxis umgesetzt wurde.

Das „Kodieren“ war der zentrale Schritt, bei dem die Verknüpfung der Kategorien mit bestimmten Textausschnitten des vorliegenden Materials erfolgte. Dabei wurde jeweils einem bestimmten Ausschnitt ein „Etikett“ gegeben – es kam also zu einer ersten Verschlüsselung der Daten und damit zu einer Verdichtung des Materials auf bestimmte Themen bzw. Themenstränge (vgl. Demirkaya 2014: 218). Unter dieser Perspektive wurde das gesamte Datenmaterial daraufhin untersucht, ob bestimmte Textpassagen inhaltlich mit den Kategorien oder Codes übereinstimmen. In der Praxis erfolgte dieser Schritt dadurch, dass die Gesamtheit der 56 Interviews mit der MAXDA-Software Zeile für Zeile gelesen und alle inhaltlichen Übereinstimmungen als solche in Codes markiert wurden. Teil dieses Prozesses war die gleichzeitige Überprüfung bzw. Ergänzung der den Kategorien nachgeordneten Codes, um sicherzustellen, dass diese sich so eng wie möglich auf die Textgrundlage beziehen (vgl. Meuser / Nagel 2009: 56; Demirkaya 2014: 224).

Diese enge Anbindung der Kategorien und Codes erlaubte einen doppelten Blick: sowohl von den etablierten Analysekategorien auf den Text als auch in umgekehrter Richtung (vgl. Kuckartz 2016: 42f.). Das Vorgehen stellte somit einerseits den direkten Bezug zum Ausgangsmaterial sicher – auch und gerade weil die ursprüngliche Textstruktur aufgebrochen und die zugrunde liegenden empirischen Daten mittels der Codes neu geordnet wurden – und ermöglichte es andererseits, flexibel mit den Codes umzugehen und diese den Texten immanenten Diskurssträngen anzupassen. Das geschah in der Praxis dadurch, dass die einzelnen Codes abgerufen und die Rezeption der verlinkten Textpassagen auf die innere Logik und Passung her überprüft wurden (Meuser / Nagel 2009: 57). Die Revision der Kategorien und Codes erfolgte also – da in derselben Maske des Computerprogramms mit dem Textkorpus verlinkt – nach textanalytischen Gesichtspunkten, wobei bei aller Sorgfalt einzuräumen ist, dass es sich zwar um einen regelgeleiteten, letztendlich aber doch interpretativen Akt handelte (vgl. Loosen 2005: 301; Mayring / Brunner 2013: 325).

Ein letzter Schritt des Kodierens bestand in der Revision des Kodiersystems, wobei es zu diesem Zeitpunkt noch möglich war, die Codes zu verschieben und inhaltlich den bereits etablierten Kategorien anzupassen. Konkret wurde in diesem Schritt nach möglichen Dopplungen der Themenstränge gesucht und noch einmal überprüft, dass die Codes tatsächlich einer logischen Struktur entsprechen und sinnvoll angeordnet waren (vgl. Meuser / Nagel 2009: 57). Damit hatte die Übersicht gleichzeitig auch eine Struktur- und Kontrollfunktion darüber, dass alle relevanten Aspekte in der Arbeit thematisiert wurden.

Die eigentliche Auswertung der Themenstränge erfolgte über das Text-Retrieval: Dabei wurden die Textstellen aus den Codes jeweils gebündelt aufgerufen und lagen damit im „Lesefenster“ der QDA-Software vor. Damit war es möglich, einen Überblick über die Textstellen des jeweiligen Codes zu bekommen und die Kernaussagen zu bündeln. Das Durcharbeiten der Codings erlaubte es, die verschiedenen Perspektiven der einzelnen Interviews auf ein ganz bestimmtes Thema zusammenzuführen und zu interpretieren. Zudem konnte eine bestimmte Anzahl an Zitaten herausgearbeitet werden, um bestimmte Phänomene und Tendenzen zu dokumentieren.

Auf die Darstellung der Themenmatrix und der fallbezogenen Concept-Maps, wie dies u. a. von Kuckartz (2016: 195f.) vorgeschlagen wird, wurde in der vorliegenden Arbeit aus Platzgründen verzichtet, da der Mehrwert für das Ergebnis der Arbeit nicht erkennbar ist<sup>222</sup>. Wichtig war es aus Gründen der Lesbarkeit, die Kategorien und Codes nicht chronologisch zu reihen, sondern die wichtigsten Aussagen in den jeweiligen Themenkapiteln zu platzieren und mit repräsentativen Zitaten aus den Interviews zu ergänzen. Die thematische Zuordnung in den Kapiteln „Ausbildung“, „Qualifikation“ und „Verbleib“ ergänzt damit die Triangulation der Daten mit denen der anderen Erhebungsmethoden im Sinne des *Mixed-Methods*-Ansatzes (vgl. Kuckartz 2014: 101).

Im Abschluss dieses Unterkapitels werden die Charakteristika der Auswertung der Qualitativen Inhaltsanalyse noch einmal in Tabellenform dargestellt (vgl. Kuckartz 2016: 224).

---

<sup>222</sup> Entsprechende Informationen sind jedoch auf Nachfrage gern abrufbar.

Charakteristikum	Umsetzung
Verfahren	theoriegeleitet
Kategorienbildung	a-priori + am Material
Probecodierung	ja
Paraphrasierung	nein
Codiereinheit	vorher festgelegt: nach Sinneinheit
Art der Kategorien	thematisch

Tabelle 11: Charakteristika und Umsetzung der Qualitativen Inhaltsanalyse

### 3.3.6 Überlegungen zur qualitativen Studie

Die Auswertung der Daten aus den Experteninterviews nach dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse folgte einem zyklischen Erkenntnisgewinn, denn ein lineares, ausschließlich deduktiv orientiertes Verfahren hätte an dieser Stelle potenzielle Erkenntnisse nicht berücksichtigt. In Rückgriff auf Mayring lässt sich die Art der Forschungsmethode somit als „zusammenfassend-strukturierend“ bezeichnen (vgl. Mayring / Brunner 2013: 327).

Durch die Form der leitfadenzentrierten Experteninterviews konnten Einsichten gewonnen werden, die weder über die die Literaturrecherche noch über die quantitative Studie allein möglich gewesen wären. Neben Aussagen zur Struktur der Deutschstudiengänge umfassten die Interviews Einblicke in die Wirklichkeit der Deutschlehrerausbildung in Brasilien und gaben den Experten die Möglichkeit, die für sie im Alltag relevanten Themen sichtbar zu machen. Dadurch wird erreicht, dass die Arbeit nicht nur die Außenperspektive berücksichtigt, sondern in der Schwerpunktsetzung der behandelten Themen den Realitäten vor Ort stärker gerecht werden kann.

Aus forschungsmethodischer Sicht ist zu bemerken, dass mit den Experteninterviews nicht auf bereits vorhandenes Datenmaterial zurückgegriffen wurde, sondern es sich um ein komplett neues Korpus handelt – das bisher umfassendste Korpus mit Aussagen von Experten zum Deutschstudium in Brasilien. Daten und die Erkenntnisse aus dieser Studie sind zweifelsohne nicht unmittelbar auf andere Kontexte bzw. geografische Räume übertragbar, das methodische Vorgehen bei gleichen Erkenntnisinteressen aber schon.

### 3.4 Weitere Formen der Datenerhebung

In Hinblick auf den Erkenntnisgewinn anhand empirischer Daten nehmen die beiden in den vorhergehenden Teilkapiteln beschriebenen Studien (die Verbleibstudie mittels des Online-Fragebogens und die leitfadengestützten Experteninterviews) den größten Raum ein, sowohl in Hinblick auf den Umfang der Daten als auch auf den zeitlichen Aufwand bei deren Erhebung, Strukturierung und Auswertung. Trotzdem können beide Studien für sich allein nur eine begrenzte Aussagekraft beanspruchen, denn erst durch die umfassende und strukturierte Darstellung des Kontexts ist es überhaupt möglich, die erzielten Ergebnisse sinnvoll einzuordnen und zu interpretieren (vgl. Mayring / Brunner 2013: 325). Dafür wurden im Zuge der vorliegenden Arbeit weitere Formen der Datenbeschaffung genutzt, die im Folgenden beschrieben werden.

#### 3.4.1 Literatur- und Informationsrecherche

Unterscheiden kann man bei den Rechercheformen vor allem die Literatur-, Dokumenten- und Inhaltsanalyse, bei der jeweils auch nicht-wissenschaftliche Texte einbezogen werden können (vgl. Flick 2013: 44). Insofern es sich um offizielle Dokumente (z. B. Gesetzestexte) handelt, sind dafür Verfahren der Dokumentenanalyse geeignet, die sich generell auf Material bezieht, das nicht erst vom Forscher entwickelt werden muss (vgl. Mayring 2016: 47). Dies ist ein Unterschied zur Inhaltsanalyse, die vor allem bei der Auswertung von neu gewonnenem empirischem Material genutzt wird.

Die Inhaltsanalyse ist breit angelegt und in ihrer Gesamtheit deswegen kaum eindeutig zu fassen (vgl. Loosen 2005: 301). Aus diesem Grund gehe ich grundsätzlich von einer Unterscheidung zwischen „qualitativer Inhaltsanalyse“ und „inhaltsbezogener Textanalyse“ aus: während erstere, so wie in Kapitel 3.3.5 ausführlich beschrieben, mit der Strukturierung von Texten anhand eines klar definierten Kategoriensystems arbeitet, steht die zweite eher in einer kommunikationswissenschaftlichen Tradition und bedient sich stärker der interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial: Hermeneutisch insofern, als neue Erkenntnisse aus der Literatur auch immer wieder neue Fragen aufwerfen, die im Forschungsprozess weiter durchdacht und verfolgt werden (vgl. Mayring / Brunner 2013: 323; Mayring 2016: 114). Auch hier ist das Instrument zwar wieder die Literaturrecherche, diese dient allerdings stärker der Analyse von Inhalten. Beiden Linien ist das Ziel des umfassenden Verstehens gemeinsam: der Rezeptions- wird in diesem Sinne kontinuierlich von einem Interpretationsprozess begleitet (vgl. Mayring 2015: 27).

### 3.4.2 Curriculumanalyse

Die Curriculumanalyse knüpft insofern an die Inhaltsanalyse an, als es darum geht, die adäquaten Informationen zu den untersuchten Themen zu finden, zu kondensieren und an den passenden Stellen so in die Arbeit einzubauen, dass sie den Inhalt bereichern und damit zum Erkenntnisgewinn beitragen. Das Verfahren, Studiengänge anhand der ihnen zugrunde liegenden Curricula zu betrachten, ist auch deswegen so verbreitet, weil die Daten in der Regel sehr viel einfacher zugänglich sind als andere Indikatoren rund um den Studiengang (vgl. Voerkel 2016: 198).

In den deutschsprachigen Ländern wurden Curricula lange Zeit nur im Zusammenhang mit der Lehrwerk- und Prüfungsentwicklung betrachtet, und wenig unter dem Gesichtspunkt der Kurs- oder Studiengangsentwicklung (vgl. Peuschel 2014: 34f.). Aktuell wird das Potenzial der Curriculumanalyse zunehmend auch für die Evaluierung und Innovation von Fremdsprachenkursen und -studiengängen erkannt und genutzt (vgl. Richards 2001: 286; Voerkel 2016: 196). Neben Rückschlüssen auf die übergeordnete Bildungskonzeption und das gesellschaftliche Umfeld liegt das Potenzial der Analysen dabei vor allem in der Einschätzung und im Vergleich von Studiengängen, indem deren Aufbau, Form und Schwerpunkte offen gelegt werden (vgl. Königs 2001: 29; Krumm 2010: 918).

In der Praxis lassen sich „eher enge“ und „eher weite“ Curriculamanalysen unterscheiden. Bei der ersten Form geht es im Wesentlichen darum, die Schwerpunktsetzung bestimmter Studiengänge anhand eines Stundenvergleichs herauszuarbeiten, wobei die im Curriculum gelisteten Stunden bestimmten Kategorien zugeordnet und miteinander verglichen werden. Die zweite Form, genauer beschrieben unter dem Stichwort der „summativen Evaluierung“ (vgl. z. B. Richards 2001: 291), betrachtet verschiedene weitere Indikatoren zum untersuchten Kurs, z. B. das Erreichen der Kursziele, Testergebnisse, die Akzeptanz des Kurses oder auch die Abbrecherquoten.

Die vorliegende Arbeit geht auf beide Formen der Curriculumanalyse ein, indem ein mehrstufiges Verfahren gewählt wurde: Die Beschreibung des brasilianischen Bildungskontexts (Teilkapitel 5.1) ist – in Rückgriff auf die summativ Evaluierung – einer detaillierteren Beschreibung der einzelnen Studiengänge (Teilkapitel 5.2, hier insbesondere Unterkapitel 5.2.3) vorangestellt. Der Blick ins Curriculum selbst erfolgt dann unter der Themenstellung der Qualifikation von Deutschstudenten in Brasilien und wird in einem eigenen Abschnitt (Teilkapitel 6.1.2) mithilfe einer Betrachtung der Stundenzahlen umgesetzt. Dabei werden zunächst die auf Deutsch bezogenen Inhalte der Studiengänge herausgearbeitet (die sich in



ihrem Anteil am gesamten Studiengang – je nach Standort – stark unterscheiden), um in einem nächsten Schritt diese auf Deutsch bzw. Germanistik bezogenen Inhalte aufzuschlüsseln und die Schwerpunkte anhand bestimmter Kategorien offen zu legen. Dies erfolgt mittels der Zuordnung der in den Curricula gelisteten Pflichtveranstaltungen unter den Themenfeldern „Spracherwerb“, „Methodik-Didaktik“, „Sprachwissenschaft“, „Literaturwissenschaft“, „Kultur-Landeskunde“ und „Praktikum“<sup>223</sup>. Mithilfe der Zuordnung der Stundenzahlen in die jeweiligen Kategorien wird eine Übersicht über die Schwerpunkte der Studiengänge erarbeitet, die schließlich mit den Angaben aus den Experteninterviews verglichen wird, um Tendenzen in der Ausrichtung der Deutschstudiengänge in Brasilien offen legen zu können.

Zweifelsohne ist die Aussagekraft reiner Stundenangaben an sich gering<sup>224</sup>. Eine Curriculumanalyse sollte deswegen nicht isoliert für sich betrachtet werden, was der Grund dafür ist, die summative Evaluierung in diesen Prozess mit einzubeziehen. Zudem ist es unabdingbar, den jeweiligen regionalen und strukturellen Kontext immer mit zu beachten:

Die Schlussfolgerungen zur Gestaltung des Sprachlerncurriculums an germanistischen Einrichtungen müssen sich auf die jeweils konkreten Studienanforderungen beziehen, standortspezifische Merkmale beachten und, soweit möglich, ausgewählte Charakteristika der Lernenden berücksichtigen (Peuschel 2014: 38).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass die Betrachtungen zu den Curricula der Studiengänge keinesfalls ausschließlich aus der deutschen Perspektive erfolgen dürfen, wenn die Analyse zu sinnvollen Ergebnissen führen soll.

Für die Beschreibung von Studiengängen kann neben der Curriculum- auch eine Bedarfsanalyse die Datenlage erweitern. Diese spielt in der Diskussion um Studiengänge und ihre Ausrichtung eine zunehmend wichtige Rolle, um festzustellen, welches Ziel mit einem bestimmten Kurs überhaupt verfolgt wird. Unterschieden wird hier a) zwischen (subjektiven) Bedürfnissen und (objektiven) Bedarfen – wobei beide Aspekte in direktem Zusammenhang stehen (vgl. Peuschel 2014: 35) – und b) zwischen Nachfrage-, Bedarfs- und systemischer Analyse, die sich auf verschiedene Aspekte des sprachlichen und inhaltlich-institutionellen Bedarfs beziehen (vgl. Funk 2011: 144). Im Laufe der Arbeit werden diese

---

<sup>223</sup> Begründet werden diese Kategorien sowohl durch die Struktur des Fachs (vgl. Unterkapitel 2.2.1) als auch durch die Standards zur Lehrerbildung, die in Unterkapitel 6.1.1 diskutiert werden.

<sup>224</sup> Gleichwohl ist zu betonen, dass auch eine „eher enge“ Form der Curriculum-Analyse bereits einige wichtige Resultate bringen kann, insbesondere zur Einschätzung und Vergleichbarkeit von Studiengängen in Hinblick auf ihre Ausrichtung und Schwerpunktsetzung – und dass dies wiederum die Grundlage für darüber hinaus gehende Aussagen darstellt.

Aspekte genauer aufgegriffen, insbesondere bei der Frage, inwieweit sich der Bedarf und die Angebote der Deutschstudiengänge sinnvoll aufeinander beziehen (vgl. dazu insbesondere Unterkapitel 6.3.4). Die Auseinandersetzung mit den Bedarfslagen ist nicht nur für die Planung einzelner Kurse, sondern auch ganzer Studiengänge relevant, da sich erst mit der Kenntnis der real oder potenziell zu bewältigenden kommunikativen Handlungen in der Arbeitswelt bzw. am Arbeitsplatz Rückschlüsse darauf ziehen lassen, welche Themen, Materialien, Aktivitäten und Texte im Mittelpunkt der Ausbildung stehen sollten (vgl. Funk 2011: 146).

Die hier dargelegten Betrachtungen zu Strukturen und Inhalten der Deutschstudiengänge in Brasilien führen letztendlich auch zu Empfehlungen in Hinblick auf das Curriculum – diese finden sich im Schlussteil der Arbeit (Kapitel 8), denn die „Optimierung und damit auch Veränderung der gegenwärtigen Praxis steht [...] am Anfang und am Ende eines jeden Curriculumrevisionsprozesses“ (Funk 2001a: 6).

### 3.4.3 Forschung im Feld

Die „Forschung im Feld“ gilt in der qualitativen Sozialforschung generell als Verfahren, das a) eine höhere Authentizität gewährleistet (da sich die untersuchten Personen nicht in eine künstliche Situation begeben) und b) weitere Beobachtungen ermöglicht, die über die eigentliche Forschungsfrage hinausgehen, für deren Beantwortung aber essenziell sein können. Auf diese Weise werden Verzerrungen durch die Untersuchungsmethoden ggf. vermieden, so dass ein längerer Aufenthalt vor Ort letztendlich auch als ein Kriterium für die Gegenstandsangemessenheit der gesamten Forschung angesehen wird (vgl. Steinke 1999: 216; Mayring 2016: 55). Der Forschung vor Ort wurde in dieser Arbeit deswegen ein hoher Stellenwert eingeräumt, zumal auch konkrete Ziele damit verbunden waren: Das Sammeln und Verifizieren von Daten sowie eine Einschätzung der aktuellen politischen, sozialen und gesellschaftlichen Situation im Land.

Die Datensammlung erfolgte einerseits direkt, indem die qualitative Studie in Form von Experteninterviews durchgeführt wurde und eine ausführliche Literaturrecherche brasilianischer Quellen erfolgte, aber auch indirekt über Beobachtung: Hierbei ist man nicht auf die subjektiven Äußerungen von Befragten angewiesen, sondern man kann deren Verhalten beobachten und daraus Erkenntnisse ziehen (vgl. Loosen 2005: 304). Diese Form des Erkenntnisgewinns wurde – wenn auch nicht als eigenständige Forschungsmethode – bewusst in die Arbeit mit einbezogen.

Ein weiteres Argument für Besuche vor Ort ist die Möglichkeit zu „Nebengesprächen“, sowohl mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich als auch mit neutralen, fachfremden Beobachtern. Die Erfahrung vor Ort hat gezeigt: Wenn das Mikrofon ausgeschaltet ist, werden noch einmal ganz andere Informationen geäußert als in den offiziellen Statements der Interviews. Wenn diese Zusatzinformationen auch schwer zu dokumentieren sind, so spielen sie doch eine Rolle, um ein schlüssiges Gesamtbild der Situation zu bekommen. Dies gilt im außereuropäischen Kontext mit parziell flacheren Hierarchien sicher noch einmal mehr. Gespräche abseits des Protokolls verlaufen nicht nur ungesteuert, sie bieten gleichzeitig auch die Möglichkeit zur „kommunikativen Validierung“ (vgl. Mayring 2016: 147): Diese zielt darauf ab, die Beobachtungen und Ergebnisse mit den Betroffenen zu besprechen und dadurch mögliche Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Konkret umgesetzt wurden die beschriebenen Aspekte der Forschung vor Ort anhand von vier Aufenthalten in Brasilien zwischen 2013 und 2016. Herauszustellen ist insbesondere ein zweimonatiger Forschungsaufenthalt zwischen Mai und Juli 2016: Durch ein Teilstipendium war es möglich, in dieser Zeit sämtliche Hochschulen mit einem Deutschstudengang im Land zu besuchen und die unterschiedlichen gesellschaftlich-sozialen Realitäten der drei Großregionen besser kennenzulernen.

## 4 Ergebnisse aus den Studien

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die Ergebnisse der beiden empirischen Studien, die im Zuge des Dissertationsprojekts in Brasilien durchgeführt wurden. Die Darstellung der Ergebnisse geschieht aus zwei Gründen: Ziel ist es einerseits, die Antworten der Befragten kompakt darzustellen und dem Leser damit einen ersten Überblick über die Resultate der Studien zu ermöglichen; andererseits kann die inhaltliche Diskussion zu bestimmten Themenkomplexen in den nachfolgenden Kapiteln auf diese Weise erfolgen, ohne dass immer wieder neue Informationen ergänzt werden müssen.

Die Antworten der Befragten werden an dieser Stelle noch nicht mit dem Kontext verknüpft und interpretiert, sondern zunächst kompakt dargestellt. Dabei werden als erstes die Antworten aus der Verbleibstudie präsentiert und danach die Hauptlinien der Experteninterviews offengelegt. Aus den Ergebnissen der beiden Studien ergeben sich eine Reihe weiterer Fragen, die am Ende des Kapitels gesammelt und mit Blick auf die weiteren Themenabschnitte strukturiert werden.

### 4.1 Ergebnisse aus der Verbleibstudie

Bei der Darstellung der Verbleibstudie folgt die Anordnung den Fragen des Online-Fragebogens, dessen Ausarbeitung in Unterkapitel 3.2.2 beschrieben wurde. Die folgenden Unterkapitel nehmen die einzelnen Abschnitte des Fragebogens auf und sind entsprechend thematisch angeordnet.

#### 4.1.1 Biografische Daten

Die ersten sieben Fragen des Online-Fragebogens nahmen Bezug auf persönliche Angaben der Absolventen und erfassten Daten zu Herkunft, Mobilität, Alter und Geschlecht.

In **Frage 1** wurde erhoben, in welchem Bundesstaat die Absolventen geboren wurden. Die Antworten finden sich in der folgenden Tabelle:

Bundesstaat	Anzahl	Prozente	Zuordnung Region
Ausland	2	0,7	Ausland
AM	1	0,3	Norden (n = 15)
AP	1	0,3	
PA	13	4,2	
BA	4	1,3	Nordosten (n = 9)
CE	5	1,7	
DF	1	0,3	Zentrum-Westen (n = 4)
GO	2	0,7	
MS	1	0,3	
ES	1	0,3	Südosten (n = 160)
MG	12	3,9	
RJ	45	14,7	
SP	102	33,3	
PR	40	13,1	Süden (n = 116)
RS	38	12,4	
SC	38	12,4	
gesamt	n = 306	100 %	

Tabelle 12: Geburtsort der Absolventen (Bundesstaat und Region)

Die Mehrheit der Befragten wurde demnach im Südosten Brasiliens geboren – ein Drittel allein im Bundesstaat São Paulo. An zweiter Stelle folgt der Süden, während die geringste Anzahl der Befragten im Zentrum / Westen geboren wurde.

In **Frage 2** wurde danach gefragt, ob und inwiefern die deutsche Sprache im Geburtsort genutzt wird<sup>225</sup>. Hier ergibt sich folgendes Bild:

Deutsch wird verwendet...	insgesamt	NNO	Sudeste	Sul
... in der Familie	82 (27%)	1 (4%)	9 (5%)	72 (60%)
... am Geburtsort	18 (6%)	1 (4%)	5 (3%)	12 (10%)
... im Bundesland	31 (10%)	0 (0%)	13 (8%)	18 (15%)
... nein, gar nicht	175 (57%)	22 (92%)	135 (84%)	18 (15%)
Nennungen gesamt	306	24	162	120

Tabelle 13: Gebrauch der deutschen Sprache am Geburtsort

<sup>225</sup> Diese Tabelle wurde bereits in Kapitel 2.1.3 präsentiert, da sie dort thematisch passte. Sie wird der Vollständigkeit halber an dieser Stelle noch einmal eingestellt und berücksichtigt die drei Großregionen.

Die Antworten zeigen, dass mehr als ein Viertel der Befragten Deutsch<sup>226</sup> in der Familie verwendet, wobei der Wert in der „Großregion Süden“ mit 60% deutlich höher liegt als in den anderen Regionen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gab an, im Umfeld keinen Kontakt zu Deutsch zu haben.

**Frage 3** bezog sich auf den Studienort: Hier sollten die Absolventen den brasilianischen Bundesstaat benennen, in dem sie ihre *Graduação* durchlaufen hatten.

Großregion	NNO			Sudeste			Sul		
Bundesland	BA	CE	PA	MG	RJ	SP	PR	RS	SC
Häufigkeit <sup>227</sup>	4	5	15	11	48	103	48	38	34
TN. Großregion	24 (8%)			162 (53%)			120 (39%)		

Tabelle 14: Studienorte der Befragten (nach Bundesstaaten)<sup>228</sup>

Bei den Antworten lässt sich eine ähnliche Verteilung nach Großregionen feststellen wie bei der Frage nach dem Geburtsort, mit dem Unterschied, dass die Studienorte sich auf neun Bundesstaaten beschränken, wohingegen die Geburtsorte auf 14 Bundesstaaten verteilt lagen.

In **Frage 4** wurde der aktuelle Wohnort der Befragten erhoben. Die Antworten zeigen folgendes Bild:

Bundesstaat		Anzahl	Prozente	Zuordnung Region
Ausland	insgesamt	20	6,6	Ausland (n = 20)
	davon Dtl.	14	4,6	
PA		12	3,9	Norden (n = 12)
BA		3	1,0	Nordosten (n = 8)
CE		5	1,6	

<sup>226</sup> Es wurde in dieser Frage nicht explizit erhoben, auf welche Variante des Deutschen sich die Befragten beziehen. Es ist deswegen davon auszugehen, dass insbesondere im Süden die Nennung des „Deutschen“ auch die verschiedenen Dialektvarietäten umfasst.

<sup>227</sup> Die Anzahl der „Häufigkeit“ stellt (geordnet nach Bundesstaaten) die Antworten auf **Frage 3** dar.

<sup>228</sup> Grundlage der Angaben ist n = 306.

MS	2	0,7	Zentrum / Westen (n = 3)
MT	1	0,3	
ES	1	0,3	Südosten (n = 152)
MG	8	2,6	
RJ	46	15,0	
SP	97	31,7	
PR	43	14,1	
RS	25	8,2	Süden (n = 111)
SC	43	14,1	
gesamt	n = 306	100 %	

Tabelle 15: Wohnort der Absolventen

Aus den Antworten ist ersichtlich, dass 20 der Absolventen aktuell nicht in Brasilien leben, sondern im Ausland – der überwiegende Teil von ihnen in Deutschland<sup>229</sup>.

Mittels **Frage 5** wurde erfasst, ob die Befragten meinen, dass die deutsche Sprache und Kultur an ihrem aktuellen Wohnort präsent sind. Während 188 Befragte (61,5%) dies verneinten, wurde die Präsenz der deutschen Sprache und Kultur von 118 Personen (38,5%) bejaht. Abzüglich der in Deutschland lebenden Studienteilnehmer benennt damit ein Drittel der Befragten eine gewisse Sichtbarkeit von deutscher Sprache und Kultur am Wohnort.

**Frage 6** bezog sich auf das Geschlecht der befragten Absolventen.

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	242	79,1
männlich	63	20,6
keine Angabe	1	0,3
gesamt	306	100,0

Tabelle 16: Angaben zum Geschlecht

<sup>229</sup> Daneben wurden noch jeweils einmal genannt: Argentinien, Frankreich, Ungarn, Vereinigte Arabische Emirate, England und Irland. Hingegen waren lediglich zwei Personen im Ausland geboren.

Dem folgte in **Frage 7** die Abfrage des Alters der Absolventen. Dazu sollten Geburtsmonat und Jahr angegeben werden. Ausgehend vom Stand September 2016 wurde daraus über SPSS das zum Zeitpunkt gültige Alter berechnet.

Alter	Anzahl	Prozent	Alter	Anzahl	Prozent	Alter	Anzahl	Prozent
21	1	0,3	37	8	2,6	53	4	1,3
22	3	1,0	38	13	4,2	54	2	0,7
23	7	2,3	39	11	3,6	55	1	0,3
24	10	3,3	40	7	2,3	56	2	0,7
25	11	3,6	41	7	2,3	57	2	0,7
26	24	7,8	42	1	0,3	58	2	0,7
27	22	7,2	43	2	0,7	59	3	1,0
28	20	6,5	44	5	1,6	61	2	0,7
29	18	5,9	45	3	1,0	62	1	0,3
30	20	6,5	46	2	0,7	65	2	0,7
31	10	3,3	47	5	1,6	68	1	0,3
32	7	2,3	48	3	1,0	69	1	0,3
33	16	5,2	49	3	1,0	70	1	0,3
34	13	4,2	50	4	1,3	71	1	0,3
35	14	4,6	51	2	0,7	72	1	0,3
36	5	1,6	52	4	1,3	gesamt	306	

Tabelle 17: Altersstruktur der befragten Absolventen

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Absolventen (161 von 306, also 53%) liegt in der Altersgruppe zwischen 25 und 34 Jahren. Die Verteilung wird mit dem folgenden Diagramm verdeutlicht.



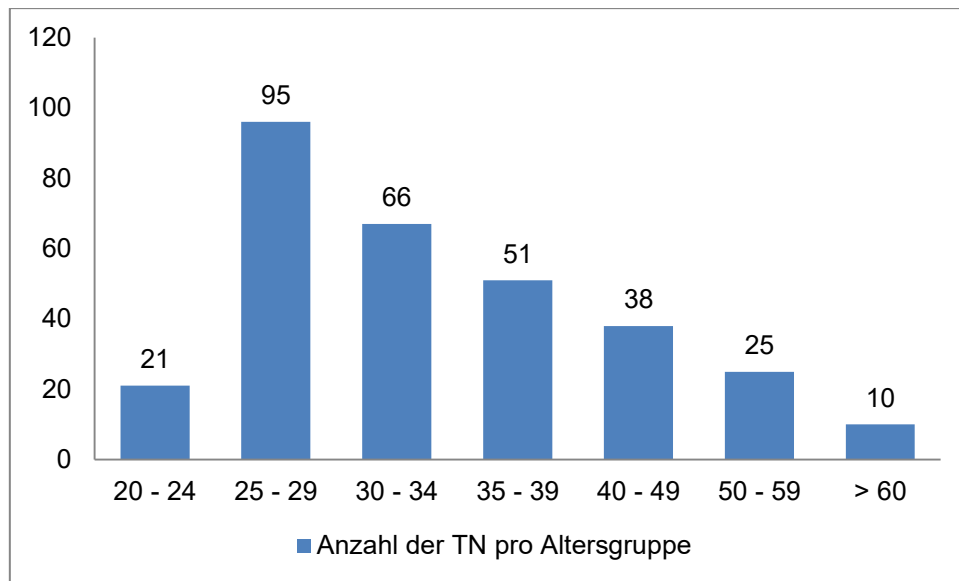


Abbildung 17: Alter der Studienteilnehmer (nach Altersgruppe)

#### 4.1.2 Daten zum Deutschstudium

Nach den biografischen Angaben wurden im zweiten Abschnitt des Fragebogens Informationen zum Deutschstudium (*Graduação*) erhoben, das die Absolventen durchlaufen hatten. Es sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass es sich bei den Angaben um eine subjektive Einschätzung der Befragten handelt und somit zunächst einmal offen bleibt, inwieweit die Selbsteinschätzung den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht.

In **Frage 8** ging es um Vorkenntnisse des Deutschen bei Studienbeginn.

Gruppe	gesamt	NNO (n=24)	Sudeste (n=162)	Sul (n=120)	Abschluss vor 2006 (n=83)	Abschluss ab 2006 (n=223)
Vorkenntnisse ja	177 (58%)	10 (42%)	66 (41%)	101 (84%)	55 (66%)	122 (55%)
Vorkenntnisse nein	129 (42%)	14 (58%)	96 (59%)	19 (16%)	28 (34%)	101 (45%)

Tabelle 18: Vorkenntnisse der Studienanfänger in Deutsch<sup>230</sup>

<sup>230</sup> Grundlage der Antworten ist n = 306.

Hier zeigt sich, dass die Mehrheit der Studienanfänger bereits über Vorkenntnisse der deutschen Sprache verfügte, dass die Zahlen bei den jüngeren Absolventen aber abnehmen. Auf welchem Niveau die genannten Vorkenntnisse zu verorten sind, wurde in **Frage 9** durch eine Selbsteinschätzung der Studienteilnehmer erfragt.

Sprachniveau	allgemein (n=197)	NNO (n=12)	Sudeste (n=83)	Sul (n=102)
A1	67 (34%)	5 (42%)	32 (39%)	30 (30%)
A2	39 (20%)	1 (8%)	11 (13%)	27 (26%)
B1	33 (17%)	3 (25%)	15 (18%)	15 (15%)
über B1	37 (19%)	0 (0%)	13 (16%)	24 (23%)
nicht bekannt	21 (10%)	3 (25%)	12 (14%)	6 (6%)

Tabelle 19: Vorkenntnisse der Studienanfänger (nach Sprachniveau)

Den Informationen zum Sprachniveau bei Studienbeginn wurden mit **Frage 10** die Angaben zum Studienende gegenübergestellt.

Sprachniveau	gesamt (n=305)	NNO (n=24)	Sudeste (n=161)	Sul (n=120)
unter B1	38 (12%)	5 (21%)	25 (16%)	8 (7%)
B1	67 (22%)	5 (21%)	45 (28%)	17 (14%)
B2	72 (24%)	8 (33%)	36 (22%)	28 (23%)
C1	66 (22%)	4 (17%)	31 (19%)	31 (26%)
C2	45 (15%)	1 (4%)	15 (9%)	29 (24%)
nicht bekannt	17 (5%)	1 (4%)	9 (6%)	7 (6%)

Tabelle 20: Sprachniveau am Ende des Studiums

Mit **Frage 11** wurde der Studienort der Absolventen abgefragt. Diesmal sollte nicht (wie in **Frage 3**) der Bundesstaat genannt werden, sondern die Institution, an der die *Graduação* durchlaufen wurde. Dabei wurden folgende Institutionen genannt:

Name der HS	Anzahl der TN	Großregion	Anzahl der TN
UFBA	4	NNO	24
UFC	5		
UFPA	15		
UERJ	14	Sudeste	162
UFF	13		
UFMG	11		
UFRJ	21		
UNESP Araraquara	36		
UNESP Assis	23		
USP	44		
FURB	12	Sul	120
IFPLA	30		
UFPeI	6		
UFPR	36		
UFRGS	2		
UFSC	22		
UNIOESTE	12		

Tabelle 21: Anzahl der Studienteilnehmer (nach Uni und Großregion)

Die **Fragen 12 und 13** bezogen sich auf Beginn und Ende des grundständigen Studiums. Mittels SPSS wurden die angegebenen Werte verrechnet, woraus sich die Angabe der Studiendauer ergab. Es wurde dabei bewusst nicht zwischen den einzelnen Institutionen unterschieden, da dies für die Arbeit keinen Mehrwert bedeutet hätte, sondern ein Gesamtwert gebildet.

Anzahl	Mittelwert	Standardsfehler	Median	Minimum	Maximum
n = 306	4,7484	,07094	4,000	3,00	15,00

Tabelle 22: Dauer des Studiums in Jahren

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die meisten Befragten ihr Studium in vier Jahren durchlaufen haben (vgl. Median-Angabe), dass es aber auch Absolventen gibt, die weniger oder deutlich mehr Zeit benötigten als die veranschlagten vier bis fünf Jahre Regelstudienzeit (vgl. die Angaben bei Minimum und Maximum).

In **Frage 14** wurde der Titel des Studiums abgefragt, aus dem ersichtlich wird, mit welchem Profil die Absolventen studiert bzw. welchen Abschluss sie erworben haben.

Art des Abschlusses	Anzahl	Prozent
Bacharelado	56	18,3 %
Licenciatura	203	66,3 %
anderes	47	15,4 %
gesamt	306	100,0 %

Tabelle 23: Art des Abschlusses (título)

Von den 47 Personen, die „anderes“ angekreuzt haben, vermerkten 39, dass sie eine *titulação dupla* durchlaufen haben, also sowohl über einen *Bacharelado*- als auch *Licenciatura*-Abschluss verfügen.

Mit **Frage 15** wurde erhoben, ob es sich bei dem Abschluss um einen Einfach- oder Doppelabschluss handelt, ob also Deutsch gemeinsam mit Portugiesisch studiert wurde oder nicht.

Art des Abschlusses	Anzahl	Prozent
nur Deutsch	67	22 %
Deutsch + Portugiesisch	239	78 %
gesamt	306	100 %

Tabelle 24: Art des Abschlusses (habilitação)

Beinahe vier von fünf Befragten haben demnach den Doppelabschluss Deutsch und Portugiesisch erworben. Inwieweit dies möglicherweise für die berufliche Tätigkeit entscheidend ist, wird in Teilkapitel 7.1 behandelt.

Mit **Frage 16** wurde erhoben, ob die Befragten während ihres Studiums an extracurricularen Projekten teilgenommen haben. Bei 306 Antworten wurde eine Beteiligung von 163 Absolventen bejaht (53%) und von 143 verneint (47%). Damit war etwas mehr als die Hälfte der Befragten zu Studienzeiten in diesem Bereich aktiv.

Bei der Frage, in welchen Bereichen bzw. Projekten diese Aktivitäten umgesetzt wurden, wurden insgesamt 144 freie Antworten gegeben, die sich in folgende Bereiche bündeln lassen:

Art der Aktivität	Anzahl
PIBIC	44
Unterricht in außercurricularen Projekten	18
Unterricht im Sprachenzentrum	14
PIBID	12
Fachbereich Literatur	12
Fachbereich Übersetzen	12
Fachbereich Linguistik	6

Tabelle 25: Außercurriculare Aktivitäten

**Frage 17** beschäftigte sich mit dem Aspekt eines studienbegleitenden Auslandsaufenthalts im Zielsprachenland, der Kontext desselben wurde mithilfe von **Frage 18** erhoben.

Aufenthalt		Anzahl	Prozente	gesamt
kein Auslandsaufenthalt		122	40 %	122 (40%)
ja,	als Teil des Studiums	65	21 %	184 (60%)
	Reise / als Tourist	12	4 %	
	zum Sprachkurs	55	18 %	
	als Au-Pair	26	8,5 %	
	anderes	26	8,5 %	
gesamt		306	100 %	306 (100%)

Tabelle 26: Studienbegleitender Auslandsaufenthalt

Die Antwort „anderes“ wurde zum Beispiel dann angekreuzt, wenn mehrere Aufenthalte stattgefunden hatten (8 Nennungen) oder private Gründe angeführt wurden (5 Nennungen). Zudem wurden fünfmal explizit Stipendien erwähnt (3 durch den DAAD, 2 durch das Goethe-Institut).

**Frage 19** nach der Dauer des Auslandsaufenthaltes wurde von 181 Personen beantwortet. 87 von ihnen (48%) gaben an, dass der Aufenthalt ein komplettes Semester oder mehr betragen habe, bei 94 Personen (52%) betrug die Aufenthaltszeit weniger als ein Semester.

Mit **Frage 20** wurde erfasst, ob die Absolventen während ihres Studiums (oder kurz danach) eine standardisierte Deutschprüfung abgelegt haben. Von den 306 Befragten antworteten 172 (56%) mit „ja“ und 134 (44%) mit „nein“. Die anschließende **Frage 21** bezog sich auf die Art der Prüfung und führte zu folgenden Antworten (wobei mehrere Antworten möglich waren):

Art der abgelegten Prüfung(en)					
ZD	52 (17%)	Goethe C1	26 (9%)	DSD I	21 (7%)
DSH	7 (2%)	KDS	42 (14%)	DSD II	36 (12%)
TestDaF	45 (15%)	GDS	28 (9%)	andere	42 (14%)

Tabelle 27: Art der abgelegten Sprachprüfung<sup>231</sup>

Die **Frage 22** nach einer weiteren akademischen Qualifikation zusätzlich zur *Graduação* beantworteten 305 Absolventen. Es zeigt sich, dass 152 Personen (49,8%) bereits eine solche erworben haben, 51 (16,8%) gerade dabei sind, dies zu tun, und 102 (33,4%) ausschließlich die *Graduação* durchlaufen haben. Hieran knüpfte **Frage 23** an, mit der die Art der Qualifikation erfasst wurde. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich.

<sup>231</sup> Grundlage der Antworten ist n = 299.

Art der Zusatzqualifikation	Anzahl Nennungen + Prozentwert
Kurse / Fortbildungen	44 (15%)
Aufbaustudium (1 Jahr)	83 (29%)
Masterstudium	95 (34%)
Promotion	37 (13%)
anderes	25 (9%)

Tabelle 28: Art der zusätzlichen Qualifikation<sup>232</sup>

Bei **Frage 23** hatten die Absolventen die Möglichkeit, die Art der Zusatzqualifizierung mit weiteren Angaben zu ergänzen. Dabei kam es zu folgenden Nennungen:

- Bei Kursen und Fortbildungen steht mit großem Abstand das Goethe-Institut an erster Stelle (21 Nennungen).
- Auch beim Aufbaustudium (das in Form der üblicherweise einjährigen *Especialização* in Brasilien weit verbreitet ist) steht das Goethe-Institut weit vorn (10 Nennungen). Das Fernstudium in Kooperation mit der UFBA (DLA, seit 2016 DLL) erhielt zwölf explizite Nennungen, das „Aufbaustudium DaF“ an der UERJ sieben. Unter den 49 Einrichtungen, die für ein Aufbaustudium genannt wurden, befinden sich zudem viele Privatinstitutionen.
- Ein Masterstudium<sup>233</sup> wurde von knapp einem Drittel der Befragten genannt. Bei den dafür gewählten Institutionen liegt die USP auf dem ersten Rang (22 Nennungen) und die UNESP auf dem zweiten (11). Es folgen auf den weiteren Plätzen die UFRJ (8 Nennungen), die UFPR sowie allgemein deutsche Universitäten (7), die UFMG (6), die UFGRS, die PUC und die UFSC (je 5), sowie die UFF und (explizit) der binationale DaF-Master Leipzig-Curitiba (je 4 Nennungen). An weiteren Bundesuniversitäten haben 7 Personen einen Master absolviert, an weiteren Landesuniversitäten 3 (je 1 oder 2 Nennungen).

<sup>232</sup> Grundlage der Antworten ist n = 284.

<sup>233</sup> Ein „Masterstudium“ bedeutet in Deutschland und in Brasilien nicht unbedingt dasselbe (vgl. Kap. 5.1.3).

- 37 der befragten Absolventen (13%) haben eine Promotion durchlaufen oder sind gerade dabei ist, dies zu tun. Bei den gewählten Institutionen steht wiederum die USP auf Platz eins (8 Nennungen), gefolgt von der UNESP und deutschen Universitäten auf dem zweiten Platz (je 5 Nennungen). Es folgen die UFMG (4), die UFF (3) sowie weitere Institutionen mit je zwei Angaben (PUC, UFPR, UFSC, UNIOESTE) oder einer (UERJ, UFBA, UFRJ und UNISINOS).
- Bei der Auswahlmöglichkeit „anderes“ überwiegt mit 10 Nennungen das Belegen eines anderen Studiums, entweder thematisch nahe am bisherigen Studium (Latein, Italienisch, Englisch oder Pädagogik), oder auch in einem anderen Bereich (z. B. Jura).

#### 4.1.3 Einschätzung des Studiums

Die **Fragen 24 bis 27** des Fragebogens bezogen sich auf die Einschätzung des Studiums aus Sicht der Absolventen. Einerseits ging es um eine allgemeine Rückmeldung, mit der die Befragten die *Graduação* rückblickend einschätzen sollten, andererseits aber auch um ihre Beurteilung, wie gut sie sich (v. a. fachlich) durch das Studium auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet fühlen.

In Hinblick auf das Fragebogen-Design fällt auf, dass die Mehrheit der Abbrüche bei der Beantwortung der Fragen an dem Punkt erfolgte, an dem die Item-Batterien zur Einschätzung des Studiums begannen (somit ab **Frage 24**). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass für das Ausfüllen dieses Fragetyps eine höhere Konzentration notwendig ist, dass ab diesem Punkt nicht mehr der eigene Bildungsweg abgefragt wurde – oder aber, dass es unpassend erschien, das Studium (und damit die eigene Universität) einer Bewertung zu unterziehen. Aufschlussreich ist zudem, dass bei allen Angaben mit Skalenwerten stets auch die beiden Extreme der Skalen angekreuzt wurden, die Aussagen Einzelner also teilweise deutlich von den Durchschnittswerten abweichen.

**Frage 24** bezog sich auf ausgewählte Aspekte des Studiums, insbesondere auf die Ausstattung und Infrastruktur. Gefragt wurde nach der Zufriedenheit in Hinblick auf die genannten Aspekte, wobei Bewertung 1 „sehr unzufrieden“ und Bewertung 5 „sehr zufrieden“ bedeutet.



Aspekt	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Anzahl der Dozenten im Fach	3,45	4,00	,069	1,209	1	5
Qualifikation der Dozenten	4,17	4,00	,056	,977	1	5
Ausstattung + Nutzbarkeit der Räume	3,33	3,00	,064	1,117	1	5
IT- und Medienausstattung	3,05	3,00	,072	1,263	1	5
Nutzbarkeit der Bibliothek	3,49	4,00	,074	1,288	1	5
Zufriedenheit mit der Uni allgemein	3,71	4,00	,057	,990	1	5

Tabelle 29: Allgemeine Einschätzung der Deutschstudiengänge

Am wenigsten waren die Absolventen demnach mit der Nutzbarkeit der Räumlichkeiten und der Ausstattung (insbesondere im Bereich von IT und Medien) zufrieden. Die Qualifikation der Dozenten erhielt den höchsten Wert.

In **Frage 25** ging es um die Vorbereitung auf bestimmte Themenbereiche durch das Studium. Die Grundlage der Fragen war die Einschätzung über eine 5er-Skala. Mit 1 wurde eine „unzureichende Vorbereitung“ gewertet, mit 5 eine „sehr gute Vorbereitung“.

Aspekt: Wie gut fühle ich mich vorbereitet in Hinblick auf	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Beherrschung der dt. Sprache	3,38	4,00	,068	1,186	1	5
Sprachwissenschaft	3,34	3,00	,063	1,101	1	5
Methodik und Didaktik	3,40	4,00	,069	1,199	1	5
Literatur, Kultur, Landeskunde	3,64	4,00	,062	1,083	1	5
Übersetzen / Dolmetschen	2,95	3,00	,069	1,209	1	5
Sprachbewusstheit / Mehrsprachigkeit	3,34	3,00	,070	1,215	1	5
Praxiserfahrungen (z. B. Praktika)	3,32	3,00	,076	1,325	1	5
Networking, Strategisches Denken	2,63	3,00	,073	1,259	1	5
Anwendungs- und Berufsbezug	2,97	3,00	,073	1,271	1	5

Tabelle 30: Einschätzung der fachbezogenen Qualifikationen

Anschließend wurde mit **Frage 26** erhoben, in welchen Bereichen sich die Absolventen eine intensivere Vorbereitung durch das Studium gewünscht hätten. Die Einschätzung erfolgte dabei auf dem Hintergrund der eigenen Arbeitserfahrung. Bei den angezeigten Werten steht die 1 für „deutlich weniger Aufmerksamkeit gewünscht“, 5 für „deutlich mehr Aufmerksamkeit gewünscht“. Grundlage der Berechnungen ist  $n = 286 - 295$ .

In welchen Bereichen wäre ich gern besser vorbereitet worden?	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Beherrschung der dt. Sprache	4,47	5,00	,048	,822	1	5
Sprachwissenschaft	3,89	4,00	,057	,967	1	5
Methodik und Didaktik	4,13	4,00	,056	,958	1	5
Literatur, Kultur, Landeskunde	4,16	4,00	,052	,892	1	5
Übersetzen / Dolmetschen	4,15	5,00	,061	1,044	1	5
Sprachbewusstheit / Mehrsprachigkeit	3,99	4,00	,056	,946	1	5
Praxiserfahrungen (z. B. Praktika)	4,27	5,00	,052	,883	1	5
Networking, Strategisches Denken	4,18	4,00	,054	,917	1	5
Anwendungs- und Berufsbezug	4,14	4,00	,057	,963	1	5

Tabelle 31: Wunsch nach stärkerer Förderung nach Studienbereichen<sup>234</sup>

Mit **Frage 27** wurde der Blick erweitert, indem neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen abgefragt wurden. Die Absolventen sollten dabei angeben, wie intensiv sie durch das Studium in den jeweiligen Kompetenzen geschult wurden.

<sup>234</sup> Grundlage der Berechnungen ist  $n = 286 - 295$ . Auffällig ist, dass die Anzahl der Antworten fiel bei **Frage 26** deutlich niedriger ausfiel als bei **Frage 25** (dort war  $n = 304 - 306$  gewesen). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass der angesprochene Aspekt einer anderen Gewichtung der Studieninhalte nicht für alle Absolventen relevant ist.

Vorbereitung durch das Studium auf diese Kompetenzen	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Allgemeinwissen	3,75	4,00	,060	1,048	1	5
Fachwissenschaftliche Grundlagen	3,03	3,00	,060	1,048	1	5
Kreativität, Problemlösungskompetenz	3,41	4,00	,067	1,157	1	5
Analyse- und Recherchekompetenz	3,50	4,00	,065	1,127	1	5
Interdisziplinäres Arbeiten	3,31	3,00	,066	1,141	1	5
Autonomes Arbeiten, kritisches Denken	3,79	4,00	,066	1,144	1	5
Sprachkompetenz in Deutsch	3,24	3,00	,068	1,190	1	5
Sprachbewusstsein allgemein	3,71	4,00	,062	1,077	1	5
Rhetorische + Präsentationskompetenzen	3,36	3,00	,064	1,109	1	5
IT- und Medienkompetenzen	3,03	3,00	,070	1,213	1	5
Interkulturelle Kompetenzen	3,45	4,00	,064	1,116	1	5
Didaktik- und Methodenkompetenzen	3,35	3,00	,066	1,148	1	5
Planungskompetenz, Zeitmanagement	3,07	3,00	,068	1,176	1	5
Evaluierungskompetenz	3,10	3,00	,066	1,153	1	5
Empathiefähigkeit	3,40	3,00	,070	1,217	1	5
Netzwerken, Interessengruppen	2,90	3,00	,068	1,173	1	5
Gruppen- und Teamarbeit	3,26	3,00	,067	1,173	1	5
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	3,04	3,00	,072	1,256	1	5

Tabelle 32: Ergebnis der genannten Kompetenzen

Die Wahrnehmung des Studiums wird noch einmal aufgegriffen, wenn im weiteren Verlauf der Arbeit die Vermittlung von Qualifikationen genauer analysiert wird (vgl. Teilkapitel 6.3), denn neben der Beschreibung von institutionellen Zielstellungen ist für deren Erfassung vor allem die subjektive Rückmeldung der Absolventen aussagekräftig.

#### 4.1.4 Erfahrung als Sprachlehrkraft

Im folgenden Themenblock wurden mit den **Fragen 28 bis 33** die Erfahrungen der Absolventen mit Sprachunterricht sowie ihre Vernetzung in Fachverbänden und Teilnahme an Kongressen erfasst.

**Frage 28** ging zunächst auf die Tätigkeit der Befragten als Sprachlehrkraft während des Studiums ein.

Tätigkeit	Nennungen
als Sprachlehrer überhaupt	276 (90%)
... für Deutsch	245 (80%)
... für Portugiesisch	111 (36%)
... für Englisch	49 (16%)

Tabelle 33: Sprachlehrerfahrung der Absolventen

Die in der Tabelle dargestellten Antworten machen deutlich, dass der überwiegende Teil der Befragten Erfahrungen als Sprachlehrer gesammelt hat. Bei den Angaben zur unterrichteten Sprache (**Frage 29**) vermerkten gut 80% der Befragten Deutsch, daneben ein reichliches Drittel (auch) Portugiesisch. Es folgt Englisch mit 16%, sowie mit jeweils weniger als 2% der Nennungen Französisch, Spanisch, Italienisch und Japanisch.

Auskünfte zum Zielpublikum ihres Unterrichts (**Frage 30**) erteilten 245 Absolventen anhand von 527 Angaben, wobei die Werte über der genannten Anzahl der Befragten bzw. über 100% durch Mehrfachnennungen zustande kommen.

Zielpublikum	Nennungen
Kinder (bis ca. 11 Jahre)	93 (38%)
Jugendliche (ab ca. 12 Jahre)	146 (60%)
Studenten (Uni)	134 (55%)
Erwachsene generell	154 (63%)

Tabelle 34: Zielpublikum der Fremdsprachenlehrer

In Zusammenhang mit der Tätigkeit als Sprachlehrkraft steht die Einschätzung zur steigenden oder sinkenden Attraktivität der deutschen Sprache im Land (**Frage 31**). Die Antworten zeigen eine klare Tendenz: die große Mehrheit der Befragten (258 von 304, also knapp 85%) war der Meinung, dass das Interesse an der deutschen Sprache in Brasilien steigt, und weniger als 5% gehen von einem sinkenden Interesse aus. Mithilfe eines Diagramms<sup>235</sup> wird diese Einschätzung deutlich:

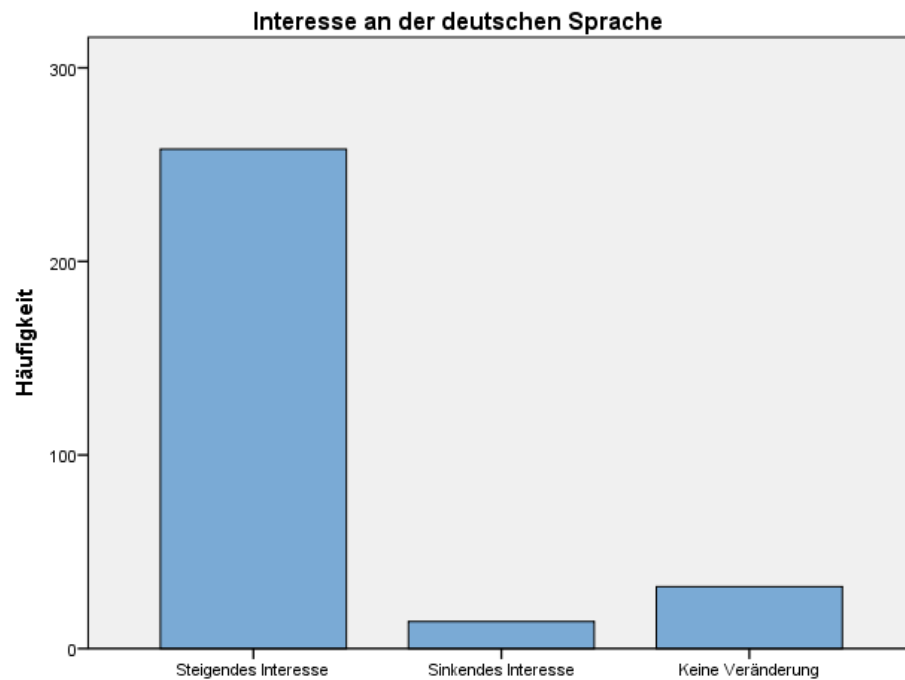


Abbildung 18: Interesse an der deutschen Sprache

Mit **Frage 32** wurde erfasst, wie viele der Absolventen Mitglied in einem Fachverband sind. Abgefragt wurden hierbei Mitgliedschaften in Deutschlehrervereinigungen, aber auch in Fachgruppen von Literatur, Sprachwissenschaft oder Fremdsprachen allgemein. Von den 300 Antworten entfielen 151 auf ja und 149 auf nein, so dass bei dieser Stichprobe recht genau eine Hälfte Mitglied in einem Verband ist und eine Hälfte nicht. Die große Mehrheit der Rückmeldungen bezog sich auf den Deutschlehrer-Dachverband ABRAPA und seine sieben Regionalverbände.

<sup>235</sup> Das Diagramm und die enthaltenen Werte wurden in Unterkapitel 2.1.3 bereits gezeigt, da dieses thematisch passte, wird der Vollständigkeit halber aber an dieser Stelle noch einmal abgedruckt.

Die Teilnahme an Kongressen und Tagungen mit einem konkreten Bezug zu Deutsch wurde anhand von **Frage 33** erfasst. Hier gaben 180 von 303 Befragten an, bereits an einer solchen Veranstaltung teilgenommen zu haben (knapp 60%). Die Auflistung der Kongress-Teilnahmen zeigt, dass die Partizipation der Befragten an den Veranstaltungen in den letzten Jahren zugenommen hat. Das liegt einerseits an der Tatsache, dass viele der Befragten zum Zeitpunkt weiter zurückliegender Veranstaltungen noch keine Berührung mit der deutschen Sprache hatten. Andererseits steigt sowohl die Häufigkeit von Fachtagungen als auch die Zahl der Teilnehmenden an sich<sup>236</sup>.

Kongress	Nennungen
ABRAPA 2008 (RJ)	11
ABRAPA 2011 (MG)	24
ABRAPA 2015 (RS)	41
ALEG (2006, 2009, 2012)	8
ALEG 2014 (Curitiba)	22
ABEG 2015 (SP)	12
gesamt	118

Tabelle 35: Teilnehmer an Kongressen (mit Nennung der Kongresse)

Neben den überregionalen Kongressen und Tagungen wurden zahlreiche andere Veranstaltungen genannt, die im Folgenden der Übersicht halber nach dem Ort gruppiert wurden (erfasst wurde der Bundesstaat in alphabetischer Folge). Dabei erfolgten diese Nennungen:

<sup>236</sup> Gezählt wurden hier lediglich die Kongresse, die in Brasilien stattfanden, denn alle anderen Angaben waren statistisch nicht signifikant. Die einzige Ausnahme bilden die internationalen ALEG-Kongresse (Kuba 2006, Argentinien 2009, Mexiko 2012), die allerdings gemeinsam deutlich weniger Nennungen erhielten als der ALEG-Kongress 2014, der in Brasilien stattgefunden hat.

weitere Kongresse in:	Nennungen
Minas Gerais	6
Paraná	19
Rio de Janeiro	19
Rio Grande do Sul	16
Santa Catarina	11
São Paulo	24
gesamt	95

Tabelle 36: Teilnahm an Kongressen (nach Orten)

Bei den Nennungen sticht häufig eine bestimmte Institution pro Bundesstaat heraus: So in Minas Gerais die UFMG, in Paraná die UFPR, in Rio de Janeiro die UERJ (aber auch das Goethe-Institut, das sonst kaum genannt wird), in Rio Grande do Sul das ISEI (bzw. IFPLA), in Santa Catarina die UFSC und in São Paulo die USP (aber auch mehrfach die UNESP). Es wird damit deutlich, dass die Universitäten eine große Rolle dabei spielen, Kongresse zu organisieren und damit Begegnungen und Vernetzung überhaupt zu ermöglichen. Die Universitäten sind also nicht nur auf die Ausbildung der Deutschlehrer beschränkt, sondern für zahlreiche weitere Aktivitäten relevant. Die Angaben zur Erfahrung als Sprachlehrkraft und über das Engagement in Fachverbänden bieten wiederum Hinweise auf die Stichprobe, vor allem aber auch auf die berufliche Tätigkeit und die Identifikation der Befragten mit dem Themenbereich Sprache und Lehren. Aus den Nennungen ergibt sich die Notwendigkeit, die genannten Tätigkeitfelder, aber auch die Institutionen genauer zu beschreiben.

#### 4.1.5 Berufliche Situation

Die **Fragen 34 bis 42** befassten sich mit der beruflichen Situation und den aktuellen Tätigkeiten der Absolventen und damit mit einem Bereich, über den in der Fachliteratur am wenigsten zu finden ist. In der Regel waren bei der Beantwortung Mehrfachangaben möglich, so dass die Nennungen und Prozentangaben aufgrund der Kumulierung z. T. über der Anzahl der befragten Personen liegen.

Zunächst wurde mit **Frage 34** die berufliche Situation der Befragten erfasst. Die Antworten entfielen auf die folgenden Angaben zum Status:

Aktuelle Arbeitssituation	Nennungen
Unbefristete Anstellung	145 (47%)
Freiberufler	70 (23%)
Weiteres Studium bzw. Promotion	63 (21%)
Arbeit ohne festen Vertrag	59 (19%)
Befristete Anstellung	33 (11%)
Weiterbildung	29 (10%)
Haushalt, Kinderpause	24 (8%)
Praktikum	11 (4%)
Arbeitslosigkeit	11 (4%)
anderes	55 (18%)

Tabelle 37: Berufliche Situation der Absolventen

Die folgende **Frage 35** erfasste die Berufszweige, in denen die Absolventen tätig sind.

Tätigkeit	Nennungen
1. Unterricht (allgemein)	186
2. Privatunterricht	55
3. Unterricht an Schulen	51
4. Master, Promotion, Forschung	42
5. Unterricht Portugiesisch	34
6. Übersetzen	31
7. Bildungsbereich (allgemein)	26
8. Arbeiter, Angestellte	22
9. Textarbeit (Verlage, Korrekturen)	21
10. Verwaltung, Management	21
11. Bildungsbereich (Leitungsfunktion)	16



12. Wirtschaft	6
13. Kunst, Kultur	5
14. Tourismus	4
15. Kommunikation, Journalismus	3

Tabelle 38: Berufszweige der Absolventen (nach Häufigkeit)

Mittels **Frage 36** wurde die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit erfasst.

Umfang Arbeitszeit	Nennungen	Ø Wochenstunden
Arbeit in Vollzeit	184 (60%)	~ 37 Stunden
Arbeit in Teilzeit	82 (27%)	~ 25 Stunden
Keine festen Arbeitszeiten	45 (15%)	k. A.

Tabelle 39: Angaben zur durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit

Bezogen auf die hauptsächliche berufliche Tätigkeit wurde mit **Frage 37** erhoben, welche Gründe die Absolventen für die erfolgreiche Bewerbung auf ihre Stelle vermuten.

Grund für erfolgreiche Stellenwahl	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Abgeschlossenes Studium	4,21	5,00	,078	1,348	1	5
Studienfach, Studienrichtung	4,11	5,00	,083	1,428	1	5
Studienausrichtung und -inhalte	3,16	3,00	,099	1,703	1	5
Thema der Abschlussarbeit	1,90	1,00	,077	1,325	1	5
Abschlussnote des Studiums	2,03	1,00	,079	1,356	1	5
Guter Ruf der Universität	2,91	3,00	,092	1,574	1	5
Arbeitserfahrung	3,67	4,00	,087	1,500	1	5
Auslandsaufenthalt	3,13	3,00	,098	1,684	1	5
Deutschkenntnisse	3,74	5,00	,092	1,592	1	5
IT- und Medienkompetenz	2,63	3,00	,084	1,446	1	5

Tabelle 40: Einschätzung der Gründe für eine erfolgreiche Stellenwahl

Die **Frage 38** bezog sich darauf, in welchem Sektor die Arbeit zu verorten ist. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich. Die Antworten darauf bieten folgende Ergebnisse:

Sektor	Nennungen
Privatschulen	99 (32%)
Sprachunterricht (allgemein)	96 (31%)
Sprachschulen, Sprachinstitute	76 (25%)
Öffentliche Schulen	68 (22%)
Forschung	56 (18%)
Universität, Hochschule	45 (15%)
Übersetzen, Dolmetschen	39 (13%)
Öffentlicher Dienst	32 (11%)
Bildungsbereich (allgemein)	28 (9%)
Kulturbereich	15 (5%)
Verlagswesen	14 (5%)
Verwaltung	13 (4%)
Service-Bereich	9 (3%)
Presse, Radio, TV	7 (2%)
Industrie	7 (2%)
Technologien, Software	7 (2%)
anderes	22 (7%)

Tabelle 41: Sektor der beruflichen Tätigkeit<sup>237</sup>

Viele der Befragten haben bei dieser Frage mehrere Tätigkeitsbereiche angegeben. Dies deckt sich mit den Verweisen in der Literatur und Beobachtungen der Hochschuldozenten, dass viele Absolventen mehreren Tätigkeiten nachgehen.

<sup>237</sup> Grundlage der Antworten ist n = 306.

**Frage 39** nahm darauf Bezug, welche die hauptsächlich ausgeübten Tätigkeiten im Beruf sind. Die 306 Antworten verteilen sich folgendermaßen:

Tätigkeiten	Anzahl	Prozent
Sprachunterricht	188	59%
Unterricht / Lehre allgemein	144	47%
Forschung	64	21%
Übersetzen / Dolmetschen	46	15%
Planung, Arbeit in Projekten	40	13%
Angebote für Fortbildungen	20	6,5%
Marketing, Werbung	8	2,6%
Tourismus	7	2,3%
Presse, Journalismus	6	2,0%
Andere Dinge	46	15%

Tabelle 42: Ausgeübte Tätigkeiten der Absolventen

Unter „anderes“ wurden 46 Angaben getätigt, die Einzelbezeichnungen umfassen und von „chemischen Analysen“ bis „Konfliktmediation“ reichen. Bündeln lassen sich Angaben zu Textarbeit (6 Nennungen), dem Bildungssektor (12 Nennungen) und administrativen Aufgaben (4 Nennungen).

In **Frage 40** ginge es darum, welche Kenntnisse und Kompetenzen die Befragten für ihre Arbeit vor allem brauchen. Der Wert 1 bedeutet, dass die Absolventen eine bestimmte Kompetenz in der Arbeit „nie“ benötigen, Wert 5 heißt „immer“ – je höher also der Wert, umso höher die Relevanz des entsprechenden Aspekts.

Eingeschätzter Bedarf	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Allgemeinwissen	4,47	5,00	,049	,854	1	5
Fachwissenschaftliche Grundlagen	3,16	3,00	,085	1,471	1	5
Kreativität, Problemlösungskompetenz	4,42	5,00	,051	,878	1	5
Analyse- und Recherchekompetenz	4,02	4,00	,063	1,089	1	5
Interdisziplinäres Arbeiten	3,85	4,00	,063	1,085	1	5
Autonomes Arbeiten, kritisches Denken	4,20	5,00	,061	1,060	1	5
Sprachkompetenz in Deutsch	3,89	5,00	,090	1,561	1	5
Sprachbewusstsein allgemein	4,10	5,00	,070	1,216	1	5
Rhetorische + Präsentationskompetenzen	3,92	4,00	,067	1,157	1	5
IT- und Medienkompetenzen	3,79	4,00	,065	1,127	1	5
Interkulturelle Kompetenzen	4,13	4,00	,060	1,041	1	5
Didaktik- und Methodenkompetenzen	4,07	5,00	,077	1,331	1	5
Planungskompetenz, Zeitmanagement	4,32	5,00	,057	,994	1	5
Evaluierungskompetenz	3,95	4,00	,071	1,227	1	5
Empathiefähigkeit	4,32	5,00	,059	1,019	1	5
Netzwerken, Interessengruppen	3,44	4,00	,078	1,336	1	5
Gruppen- und Teamarbeit	3,72	4,00	,075	1,286	1	5
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	4,14	5,00	,062	1,065	1	5

Tabelle 43: Eingeschätzter Bedarf an Kompetenzen<sup>238</sup>

<sup>238</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass eine Begründung der hier eingesetzten Frage-Items in den Unterkapiteln 2.3.3 und 3.2.2 erfolgte (vgl. insbesondere die Liste auf S. 106). Grundlage der Antworten ist n = 296 – 301.

Mit **Frage 41** wurde der Frage nachgegangen, ob die deutsche Sprache eine Rolle in der beruflichen Tätigkeit spielt.

Deutsch (z. T.) als Arbeitssprache	insgesamt (n=303)	NNO (n=24)	Sudeste (n=160)	Sul (n=119)
ja	228 (75%)	21 (88%)	103 (64%)	104 (87%)
nein	75 (25%)	3 (12%)	57 (36%)	15 (13%)

Tabelle 44: Rolle des Sprachgebrauchs für die berufliche Tätigkeit

Mit **Frage 42** schließlich wurden Angaben zum Einkommen erfasst. Die Befragten waren dabei aufgefordert, ihren Bruttoverdienst pro Monat anzugeben.

Einkommen	Insgesamt (n=302)	NNO (n=24)	Sudeste (n=159)	Sul (n=119)	Abschluss vor 2006 (n=82)	Abschluss ab 2006 (n=220)
unter 3.000 R\$	138 (46%)	12 (50%)	71 (45%)	55 (46%)	18 (22%)	120 (55%)
3.000 – 5.000 R\$	84 (28%)	3 (13%)	45 (28%)	36 (30%)	30 (37%)	54 (25%)
5.000 – 7.000 R\$	32 (11%)	4 (16%)	15 (10%)	13 (11%)	12 (15%)	20 (9%)
7.000 – 9.000 R\$	12 (4%)	3 (13%)	7 (4%)	2 (2%)	6 (7%)	6 (3%)
9.000 – 11.000 R\$	9 (3%)	0 (0%)	6 (4%)	3 (3%)	4 (5%)	5 (2%)
über 11.000 R\$	10 (3%)	0 (0%)	5 (3%)	5 (4%)	7 (8%)	3 (1%)
keine Angabe	17 (5%)	2 (8%)	10 (6%)	5 (4%)	5 (6%)	12 (5%)

Tabelle 45: Angaben zum Einkommen

Die Angaben der Befragten zu diesem thematischen Abschnitt bilden die Grundlage für weitere Überlegungen zur beruflichen Situation der Absolventen der Deutschstudiengänge. Diese wird insbesondere in Kapitel 7 ausführlich behandelt.

#### 4.1.6 Abschlussfragen

Den Abschluss des Fragebogens bildeten zwei geschlossene und zwei offene Fragen.

Mit **Frage 43** wurden die Alumni darum gebeten, ihre Erfahrung mit dem Studium rückblickend einzuschätzen, indem sie ankreuzen konnten, ob sie überhaupt noch einmal studieren würden, ob sie dies an derselben Universität tun würden, und ob sie sich wieder einmal für Deutsch als Studienfach entscheiden würden.

Frage	Antwort	insgesamt	Norden	Mitte	Süden
Würden Sie (generell) noch einmal studieren? (n=301)	ja	263 (87%)	23 (96%)	136 (86%)	104 (87%)
	nein	13 (4%)	0 (0%)	7 (4%)	6 (5%)
	weiß nicht	25 (9%)	1 (4%)	15 (10%)	9 (8%)
Würden Sie noch einmal dieselbe Uni wählen? (n=299)	ja	219 (73%)	19 (79%)	111 (70%)	89 (76%)
	nein	39 (13%)	4 (17%)	27 (17%)	8 (7%)
	weiß nicht	41 (14%)	1 (4%)	20 (13%)	20 (17%)
Würden Sie noch einmal Deutsch studieren? (n=299)	ja	181 (60%)	13 (54%)	90 (57%)	78 (67%)
	nein	65 (22%)	8 (33%)	38 (24%)	19 (16%)
	weiß nicht	53 (18%)	3 (13%)	30 (19%)	20 (17%)

Tabelle 46: Einschätzung von Studium und Studiengang

**Frage 44** schließlich bezog sich darauf, wie die Absolventen von der Umfrage erfahren haben<sup>239</sup>.

Kenntnis der Studie über...	Nennungen
... einen Deutschlehrerverband	99 (32%)
... Facebook	80 (26%)
... (ehemalige) Dozenten der Uni	60 (20%)
... (ehemalige) Kommilitonen der Uni	59 (19%)
... Direktkontakt mit dem Forscher	53 (17%)

<sup>239</sup> Die Antworten auf diese Frage wurden bereits in Unterkapitel 3.2.3 präsentiert und besprochen.

... Freunde	48 (16%)
... über einen Blog	3 (1%)
andere Angaben	25 (8%)

Tabelle 47: Kenntnis der Studie (Absolventen)

Einen Sonderfall der Befragung stellten die **beiden freien Items** am Ende des Online-Fragebogens dar: Wie diese zusammengefasst und ausgewertet wurden, ist in Unterkapitel 3.2.5 ausführlich beschrieben. Angesprochen wurden unter den „**Allgemeinen Hinweisen**“ am Ende des Fragebogens ganz verschiedene Dinge, wie die Liste der (insgesamt 188 vergebenen) Codes zeigt.

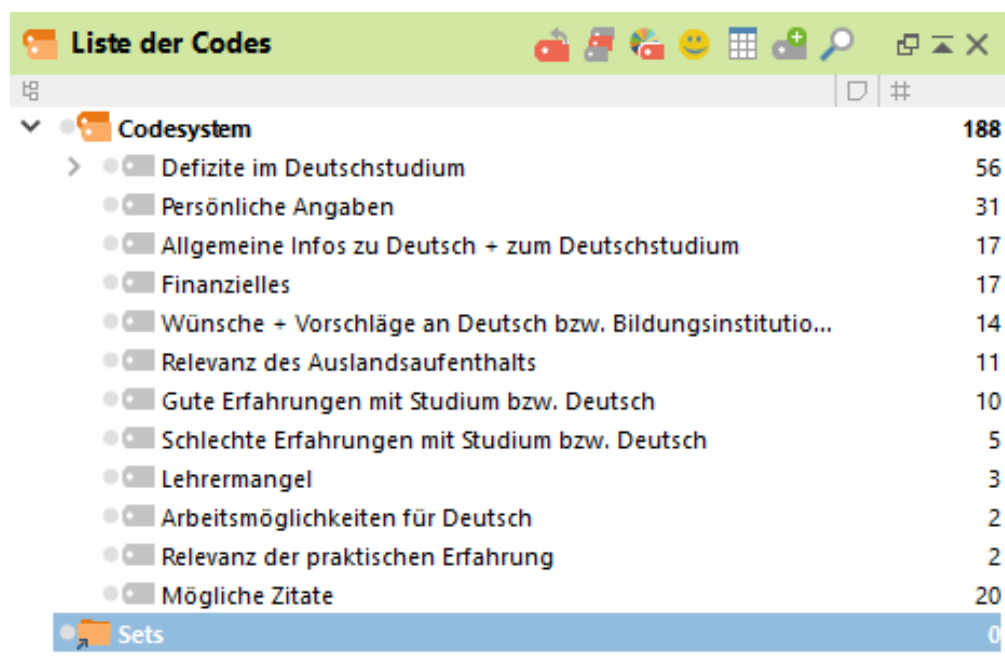


Abbildung 19: Codes der freien Items des Fragebogens

Auffällig ist, dass sich mit 56 Nennungen an erster Stelle Hinweise darauf finden, in welchen Bereichen in der *Graduação* Nachholbedarf gesehen wird. Aus diesem Grund wurde dieser Punkt noch einmal aufgeschlüsselt:

▼ ● ■ Defizite im Deutschstudium	0
● ■ Zu wenig Spracherwerb + Anwendung	12
● ■ Spracherwerb außerhalb des Studiums	11
● ■ Zu wenig Berufsbezug + Anwendungsoptionen	11
● ■ Zu wenig DaF bzw. BiWi	10
● ■ Zu wenig Stipendien + Förderung	5
● ■ Zu wenig Kontakte + Austausch mit Deutschland	4
● ■ Zu wenig Auswahlmöglichkeiten	1
● ■ Zu wenig Medien + IT	1
● ■ Zu viele Abbrecher	1

Abbildung 20: Subcodes zu „Defiziten im Deutschstudium“

Die aufgeworfenen Themen betreffen zuerst den Zielsprachenerwerb (zwölf Nennungen, und elf Nennungen, die auf Spracherwerb außerhalb des Studiums verweisen), aber auch der (fehlende) Berufsbezug und Lücken in Hinblick auf DaF-Didaktik und Pädagogik wurden jeweils elf Mal genannt. Auf alle dieser Themen wird an geeigneter Stelle noch umfassender eingegangen.

Nach der Nennung von „Defiziten“ liegen auf den folgenden Rängen „persönliche Angaben“ (31 Nennungen) und allgemeine „Informationen zu Deutsch oder zum Deutschstudium in Brasilien“ (17 Nennungen). Weit oben steht, mit ebenfalls 17 Nennungen, auch der Aspekt „Finanzielles“, vor allem versehen mit dem Vermerk, dass die Einkommenssituation für Deutschlehrer unbefriedigend sei, aber auch mit kritischen Fragen zum sozioökonomischen Hintergrund der Deutschstudenten. Die „Wünsche“ (14 Nennungen) bezogen sich zum Teil auf ganz persönliche Vorhaben (z. B. Pläne für eine Weiterbildung), es wurden dort aber auch Ideen für Projekte oder zum vereinfachten Sprachzugang erwähnt. Die hohe Relevanz einer Zeit im Zielsprachenland wird von elf Personen erwähnt, und bei den Erfahrungen mit der Universität bzw. dem Studium überwiegen die grundsätzlich positiven Kommentare gegenüber den negativen. Beim Punkt „Lehrermangel“ ist es aufschlussreich, dass zwei Personen diesen betonen, während eine ihn strikt negiert.

Eine **Rückmeldung zum Fragebogen** erfolgte durch 43 Beiträge, anhand derer zehn verschiedene Codes herausgearbeitet werden konnten, die an 56 Textstellen belegbar sind. Die Rückmeldungen lassen sich dabei in zwei Hauptgruppen unterteilen: In persönliche und in fachbezogene Kommentare.



Codesystem	Frequenz
Dank + Lob an den Forscher	14
Hohe Relevanz des Forschungsvorhabens	8
Passende Themenwahl	2
Anstoß für eigene Reflexion	2
Interesse an den Ergebnissen der Studie	6
Unklare bzw. sprachlich fehlerhafte Fragestellung	8
Zuordnung bei einigen Fragen schwierig	4
Schwierigkeit bei Frage 42	3
Vorschläge für weitere Fragen	6
Mögliche Zitate	3
Sets	0

Abbildung 21: Liste der Codes aus dem freien Item zum Fragebogen

Die größte Gruppe der Kommentare loben die Untersuchung und das gewählte Thema. Genannt wurden darüber hinaus die hohe Relevanz des Forschungsvorhabens (8 Nennungen), die passende Themenwahl (2) und der Anstoß für die eigene Reflexion: Einmal, um generell über die Stärken und Schwächen des eigenen professionellen Handelns nachzudenken, und einmal, um früher bereits einmal behandelte Fragen rund um das Lehrerdasein nun noch einmal neu aufzugreifen. Sechs der Befragten vermerkten explizit, an den Ergebnissen der Studie interessiert zu sein. Auf Hinweise zum Fragebogen selbst wird in der Methodenreflexion (Unterkapitel 8.1.3) genauer eingegangen.

## 4.2 Ergebnisse aus den Experteninterviews

Das folgende Teilkapitel bezieht sich auf die Aussagen, die von den befragten Experten im Rahmen der Interviews getätigt wurden. Eine Begründung für die Leitfragen an die Experten findet sich in Unterkapitel 3.3.3, der Interviewleitfaden selbst kann in Anhang 4 eingesehen werden.

Ein Blick auf Antworten der befragten Experten verdeutlicht, dass es sich im Gegensatz zu den Ergebnissen aus der Verbleibstudie nicht um quantitative, sondern um qualitative Daten handelt, die nicht sinnvoll in Tabellenform dargestellt werden können. Zählbare Ergebnisse liegen ausschließlich im Fall der **Frage 8** vor, die in Unterkapitel 4.2.1 vorgestellt wird. Alle weiteren Aussagen der Experteninterviews wurden nicht chronologisch nach den Fragen ausgewertet, sondern mithilfe der MAXQDA-Software analysiert und thematisch strukturiert. Die dazu genutzten Codes werden in Unterkapitel 4.2.2 offengelegt.

#### 4.2.1 Schwerpunkte der Studiengänge

Neben einer allgemeinen Einschätzung zur Ausrichtung der Studiengänge und der Profilierung des eigenen Instituts (**Fragen 1 und 2** des Interviewleitfadens) wurden die 44 Hochschullehrer und Lehrbeauftragten am Ende der Interviews um eine Stellungnahme gebeten, welche Rolle die einzelnen Fachbereiche im Deutschstudiengang ihrer Institution spielen. Dazu wurde ihnen eine Liste mit einzelnen Teilbereichen des Studiums vorgelegt<sup>240</sup>:

- Sprachpraxis
- Sprachwissenschaft
- Methodik / Didaktik
- Literaturwissenschaft
- Landeskunde / Kulturwissenschaft
- Übersetzen / Dolmetschen

- Domínio da língua alvo
- Linguística
- Metodologia / Didática
- Literatura
- Cultura / Landeskunde
- Tradução / Interpretação

Der Auftrag an die Experten lautete, die genannten Fachbereiche passend für ihre Institution in eine Reihenfolge zu bringen. Dies taten einige der Befragten, die Mehrheit jedoch beschränkte sich auf Aussagen wie „Dieser Aspekt ist bei uns sehr präsent, jener weniger“, also ohne eine feste Reihenfolge.

Die Auswertung erfolgte deswegen durch die Zuordnung von numerischen Markierungen, die in einem zweiten Schritt Zahlen in eine 5er-Skala überführt wurden. In den Fällen, in denen die Antwort eine Rangordnung enthielt, wurde diese berücksichtigt, anderenfalls wurden die quantifizierenden Angaben zugrunde gelegt und unter die Beschreibung „im Studiengang präsent“ gefasst<sup>241</sup>. Bei fehlenden Angaben wurde berücksichtigt, ob an anderen Stellen des Interviews Aussagen zur Schwerpunktsetzung an der Hochschule getroffen wurden. Falls auch dies nicht der Fall war, wurde die Zuordnung mit „keine Angabe“ (k. A.) bewertet. Die folgende Tabelle zeigt die entsprechende Zuordnung.

<sup>240</sup> Die Liste der Fachbereiche wurde je nach Sprache der Interviews auf Deutsch oder Portugiesisch vorgelegt.

<sup>241</sup> Aussagen wie „Dieser Bereich ist im Studiengang sehr präsent“ erhielten damit die Zuordnung „sehr wichtig“, das Urteil „Dies kommt bei uns kaum vor“ die Zuordnung „nicht wichtig“.

Aussage	Markierung	Zahl
sehr präsent	++	5
gut präsent	+	4
teilweise präsent	o	3
wenig präsent	--	2
nicht präsent	--	1

Tabelle 48: Zuordnung der Aussagen zum Studiengangsprofil

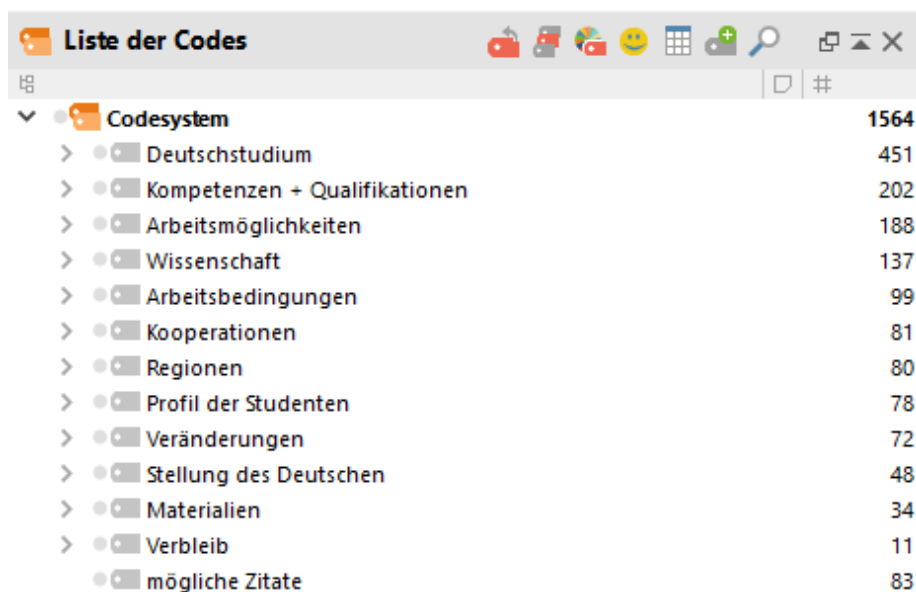
Die Aussagen der Experten wurden anschließend für jede Hochschule zusammengefasst, wodurch die Angabe dem Durchschnittswert aller an der jeweiligen Institution tätigen Befragten entspricht<sup>242</sup>. Die dadurch erzielten Ergebnisse werden in Unterkapitel 6.2.2 ausführlich ausgewertet, wenn es um die Qualifikation geht, die die einzelnen Studiengänge ihren Studierenden vermitteln.

#### 4.2.2 Codes und Subcodes der Experteninterviews

Wie in den Unterkapiteln 3.3.4 und 3.3.5 aufgezeigt, wurden die Interviews der Experten transkribiert und die daraus entstandenen Texte mit MAXQDA analysiert. Dies geschah durch die Zuordnung von Codes, mit denen alle ablesbaren Themenstränge unterlegt wurden. Die folgende Übersicht zeigt zunächst die Kategorien, die im Zuge der Auswertung vergeben wurden:

---

<sup>242</sup> In diesem Fall wurde keine Unterscheidung zwischen festangestellten Dozenten und Lehrbeauftragten getroffen.

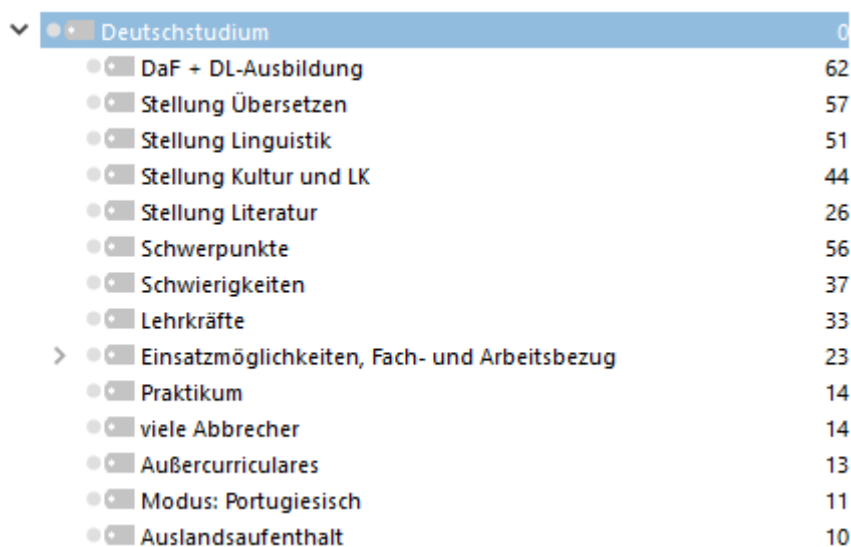


Kategorie	Anzahl
<b>Codesystem</b>	<b>1564</b>
Deutschstudium	451
Kompetenzen + Qualifikationen	202
Arbeitsmöglichkeiten	188
Wissenschaft	137
Arbeitsbedingungen	99
Kooperationen	81
Regionen	80
Profil der Studenten	78
Veränderungen	72
Stellung des Deutschen	48
Materialien	34
Verbleib	11
mögliche Zitate	83

Abbildung 22: Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

Die hier abgebildeten zwölf Kategorien<sup>243</sup> lassen sich mithilfe der Software weiter ausdifferenzieren. Damit wird erkennbar, auf welche Themenfelder sich die Kategorien beziehen. Im Folgenden werden deswegen die Codes dargestellt, aus denen sich die ersten fünf der genannten Kategorien konstituieren<sup>244</sup>.

An erster Stelle stand mit 451 Nennungen das „Deutschstudium“. Dieses unterteilt sich folgendermaßen:



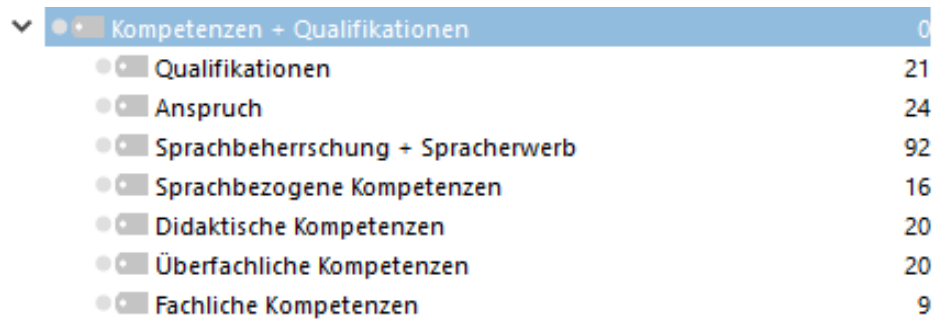
Code	Anzahl
<b>Deutschstudium</b>	<b>451</b>
DaF + DL-Ausbildung	62
Stellung Übersetzen	57
Stellung Linguistik	51
Stellung Kultur und LK	44
Stellung Literatur	26
Schwerpunkte	56
Schwierigkeiten	37
Lehrkräfte	33
Einsatzmöglichkeiten, Fach- und Arbeitsbezug	23
Praktikum	14
viele Abbrecher	14
Außercurriculares	13
Modus: Portugiesisch	11
Auslandsaufenthalt	10

Abbildung 23: Codes der Kategorie „Deutschstudium“

<sup>243</sup> Die Begründung für die Anzahl der Kategorien wurde in Unterkapitel 3.3.5 gegeben. Im Ordner „mögliche Zitate“ wurden aussagekräftige Textstellen gespeichert, er ist damit keine eigene Kategorie.

<sup>244</sup> Dieses Verfahren wurde aus Platzgründen gewählt. Die Codes der weiteren Kategorien werden an den thematisch passenden Stellen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt.

Diesem folgte mit 202 Nennungen die Kategorie „Kompetenzen und Qualifikationen“. Für diese wurden folgende Codes vergeben:



▼ ● Kompetenzen + Qualifikationen	0
● Qualifikationen	21
● Anspruch	24
● Sprachbeherrschung + Spracherwerb	92
● Sprachbezogene Kompetenzen	16
● Didaktische Kompetenzen	20
● Überfachliche Kompetenzen	20
● Fachliche Kompetenzen	9

Abbildung 24: Codes der Kategorie Kompetenzen und Qualifikationen

An dritter Stelle folgte die Kategorie „Arbeitsmöglichkeiten“ (188 Nennungen):



▼ ● Arbeitsmöglichkeiten	38
> ● Arbeitsmöglichkeiten wo?	18
● Öffentliche Schulen	28
● Privatschulen	27
● Wissenschaftsbereich	21
● Sprachschulen	19
● Firmen	10
● Goethe-Institut	8
● Übersetzer	7
● Referendariat	4
● Privatunterricht	4
● Arbeitslosigkeit	4

Abbildung 25: Codes zur Kategorie „Arbeitsmöglichkeiten“

Unter der Kategorie „Wissenschaft“ (137 Nennungen) wurden folgende Codes zusammengefasst:



▼ ● Wissenschaft	4
● PIBIC	41
● Sinn und Relevanz	38
● Master und PhD	31
● Projekte	13
● Extensao	10

Abbildung 26: Codes zur Kategorie „Wissenschaft“

Auch der Kategorie „Arbeitsbedingungen“ (99 Nennungen) ließen sich mehrere Codes zuordnen:

▼ ● Arbeitsbedingungen	19
● DL nein	18
● DL ja	21
● Einkommen	27
● Finanzielle Krise in Brasilien	7
● Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten	5
● Infrastruktur	2

Abbildung 27: Codes der Kategorie „Arbeitsbedingungen“

Die weiteren Kategorien (Kooperationen, Regionen, Profil der Studenten, Veränderungen in den Studiengängen, Stellung des Deutschen, Materialien und Verbleib) erhielten jeweils deutlich unter 100 Nennungen und werden an den geeigneten Stellen der Themenkapitel genauer beschrieben.

### 4.3 Weiterführende Fragen

Die im bisherigen Verlauf des Kapitels erfolgte Darstellung der Antworten von Absolventen und Experten erlaubt die Formulierung weiterführender Fragen und die Strukturierung der angesprochenen Aspekte in drei übergreifende Themenbereiche. Die Anordnung dieser Bereiche ist dabei zunächst durch die Kategorien und die Anzahl der Kodierungen in den Experteninterviews motiviert, schließt aber jeweils auch die Themen ein, zu denen sich in der Verbleibstudie Daten finden.

Die meisten Kodierungen in den Experteninterviews – deutlich über 400 – entfielen auf die Kategorie „Deutschstudium“. Diese Tatsache begründet ein eigenes Kapitel mit dem Schwerpunkt „Ausbildung“. Dieses Kapitel geht folgenden Fragen nach, die in den Interviews angesprochen wurden und sich in den Kategorien und Codes wiederfinden:

- Wie ist die Ausbildung von Deutschlehrern grundsätzlich aufgebaut?
- An welchen Institutionen erfolgt diese Ausbildung?
- Welche Charakteristika haben diese Institutionen? Wo liegen die Gemeinsamkeiten, wo die Unterschiede?

- In welchem Umfeld und mit welcher Ausstattung erfolgt die Ausbildung? Welche Materialien kommen zum Einsatz?
- Mit welchen Partnern aus dem In- und Ausland kooperieren die Institutionen bei der Deutschlehrerausbildung?
- Was lässt sich über die Dozenten sagen?
- Welche Charakteristika haben die Studierenden? Insbesondere zu diesem Aspekt liefern die Daten aus der Verbleibstudie zahlreiche Informationen: So etwa zu den Vorkenntnissen bei Studienbeginn, zur Mobilität und zur Studiendauer.

Während im Kapitel zur „Ausbildung“ vor allem der äußere Rahmen der Deutschlehrerausbildung behandelt wird, rechtfertigt die Kategorie mit den zweitmeisten Nennungen in den Experteninterviews eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Qualifikation der Absolventen. Folgende Fragen werden in diesem Kapitel genauer behandelt:

- Welche Rolle spielen einzelne Fachbereiche innerhalb der Deutschstudiengänge?
- In welchen Fachbereichen und mit welchen Schwerpunkten versuchen die Deutschstudiengänge, ihre Studierenden zu qualifizieren?
- Entspricht die gewählte Ausrichtung den internationalen Standards, die aktuell für die Lehrerausbildung diskutiert werden?
- Wie schätzen die Absolventen selbst die Qualifikation durch die Studiengänge ein?
- Welchen Wert haben Ausbildung und Qualifikation in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt?

Hier findet sich bereits die Überleitung zu den Kategorien, die an dritter bzw. fünfter Stelle bei der Anzahl der zugeordneten Codes stehen: den „Arbeitsmöglichkeiten“ und „Arbeitsbedingungen“. Die Beschreibung dieser Aspekte ist essenziell, um die berufliche Tätigkeit und den Verbleib der Absolventen einordnen zu können. Hierbei helfen insbesondere die empirischen Daten aus der Verbleibstudie. Konkret werden in diesem dritten Themenbereich folgende Fragen vertieft:

- Welche Arbeitsmöglichkeiten bestehen grundsätzlich für Absolventen von Deutschstudiengängen?
- Welche Arbeitsbedingungen bestehen speziell für Deutschlehrer in Brasilien?
- Welche Argumente sprechen für bzw. gegen eine Tätigkeit als Deutschlehrkraft?
- Wie ist es um Vergütung und finanzielle Absicherung der Deutschlehrer bestellt?

Die in diesem Teilkapitel aufgeworfenen Fragen werden in den drei Themenkapiteln zu „Ausbildung“, „Qualifikation“ und „Verbleib“ der Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge gebündelt, die jeweils Daten aus der Forschungsliteratur sowie aus der Verbleibstudie und den Experteninterviews zusammenführen.



## 5 Deutschlehrrerausbildung

In den Kapiteln 2, 3, und 4 der Arbeit wurden der Forschungsstand, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Studien dargestellt. Die folgenden Kapitel 5, 6 und 7 verbinden die bisher dargestellten Informationen mit dem Ziel, die Studienergebnisse zu interpretieren und anhand thematischer Gesichtspunkte einzuordnen.

Um den Verbleib von Absolventen der Deutschstudiengänge nachvollziehbar zu beschreiben, ist eine umfassende Darstellung der Ausbildung von Deutschlehrern eine Voraussetzung. In diesem Kapitel werden deswegen zunächst verschiedene Facetten des brasilianischen Bildungssystems beschrieben (Teilkapitel 5.1). Dem folgen Informationen zur Ausrichtung und den Standorten der Deutschstudiengänge (Teilkapitel 5.2), sie prägende Charakteristika (Teilkapitel 5.3) und Daten zu den Studierenden (Teilkapitel 5.4).

Zur Begründung getroffener Aussagen werden Statistiken, Zahlen und Tabellen in die Argumentation einbezogen, um die dargestellten Entwicklungen empirisch zu belegen. Allerdings weisen Zahlen für sich allein gesehen oft nur eine begrenzte Aussagekraft auf, was eine ausführliche Beschreibung der Umfeldbedingungen notwendig macht: „Qualitative Kenntnisse der Situation in bestimmten Ländern sind also [...] zuweilen unerlässlich, um Statistiken und insbesondere auffällige statistische Ausschläge interpretieren zu können“ (Julius / Luckscheiter 2013: 192). Dies begründet die gewählte Vorgehensweise, verschiedene Informationen zur Lehrerausbildung in Brasilien mit dem Ziel einer umfassenden Darstellung miteinander zu kombinieren.

### 5.1 Bildung und Hochschule in Brasilien

In Teilkapitel 2.1 dieser Arbeit wurde das Land Brasilien im Kontext der vorliegenden Untersuchung beschrieben, wobei der Fokus auf den deutsch-brasilianischen Beziehungen und ihren Folgen lag. Angeklungen war in diesem Zusammenhang die hohe Relevanz von Bildungsfragen insbesondere in einem Schwellenland wie Brasilien (vgl. DAAD 2016: 8), allerdings waren die Strukturen des Bildungssystems zunächst ausgeklammert worden. Eine grundsätzliche Kenntnis dieser Strukturen stellt jedoch eine Voraussetzung für das Verständnis der Arbeit dar.

Mit dem vorliegenden Teilkapitel werden deshalb Informationen zum brasilianischen Bildungssystem und den Hochschulen gegeben. Die Aspekte, die zunächst für das Bildungs- und Hochschulwesen allgemein genannt werden, und betreffen damit die Deutschstudiengänge ganz direkt. Die Angaben aus diesem Teilkapitel tragen damit zum Verständnis und zur Einordnung der weiterführenden Überlegungen zu Deutschstudium, Qualifikation und Verbleib der Absolventen bei.

#### 5.1.1 Das brasilianische Bildungssystem

Brasilien ist, ebenso wie Deutschland und die USA, eine föderative Republik mit einer deutlichen Trennung zwischen Bundesebene, den Bundesstaaten und den Gemeinden. Im Bund liegt die Verantwortung für das Bildungssystem bei zwei Institutionen: Das Bildungsministerium (*Ministério de Educação e Cultura* – MEC) und seine nachgeordneten Abteilungen sind für den Schulbereich und die grundständigen Studiengänge zuständig, die Förderorganisation CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) hingegen für die Master- und Promotionsprogramme. Unter die Aufgaben der beiden Institutionen fallen insbesondere die allgemeinen curricularen Vorgaben, die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen und Studiengängen<sup>245</sup>, die Förderung von Bildungsmaßnahmen und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen des Bundes (vgl. Beneitone et al. 2007: 351).

Neben dem Bund nehmen auch die anderen Verwaltungsebenen Aufgaben im Bildungsreich wahr: So bestehen außer den Bundesinstitutionen (z. B. den *Universidades Federais*, den Bundesuniversitäten) auch Einrichtungen der einzelnen Bundesstaaten (z. B. die *Universidades Estaduais*, die Landesuniversitäten, aber auch *Colégios Estaduais*, Schulen des Landes) und auf kommunaler Ebene (z. B. die *Colégios Municipais*, die Gemeindeschulen). Für die Universitäten ist die Frage nach der Verankerung nicht unerheblich, denn insbesondere die finanzielle Ausstattung ist an den Bundesuniversitäten in der Regel besser als an den Institutionen anderer Träger. Gleichzeitig spielen die Bundesstaaten und die Gemeinden vor allem im Schulbereich eine wesentliche Rolle, da sie über die Bildungssekretariate die Curricula mitgestalten und so bspw. Einfluss auf das Fremdsprachenangebot nehmen können.

---

<sup>245</sup> Die Akkreditierung ist wiederum im Akkreditierungssystem von 2004 festgeschrieben (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* – SINAES), das mittels des Bundesgesetzes *Lei n.º. 10.861/2004* eingeführt wurde und mehrere eigene Akkreditierungsagenturen umfasst (vgl. Beneitone et al. 2007: 352).

Um einen Überblick über das Bildungssystem zu gewährleisten, folgt an dieser Stelle zunächst ein Strukturschema des öffentlichen Bildungswesens<sup>246</sup>. Die Tabelle umfasst dabei alle Stufen der Bildungsinstitutionen, was insofern relevant ist, als Deutschunterricht in allen genannten Stufen erteilt wird<sup>247</sup>.

Stufe	Art	Dauer	Alter	Bezeichnung
<b>Vorschulbildung</b> (Educação Infantil)	Creche	3 Jahre	0 – 3	
	Pré-Escola	2 Jahre	4 – 5	
<b>Pflichtschulbildung</b> (Educação Básica)	Educação Fundamental I (Grundschule)	5 Jahre	6 – 10	1° grau (1. Stufe) – Primarstufe
	Educação Fundamental II (Mittelstufe)	4 Jahre	11 – 14	
<b>Berufsausbildung</b> bzw. <b>weiterführende Schule</b> (Educação Profissional / Ensino Médio)	Nível Básico (Lehre)	2 – 3 Jahre	15 – 17	2° grau (2. Stufe) – Sekundarstufe
	Nível Técnico (Ausbildung)	3 – 4 Jahre	15 – 18	
	Ensino Médio (Oberstufe Schule)	3 Jahre	15 – 17	
<b>Hochschulbildung</b> (Ensino Superior)	Graduação (Bachelor / Diplom / Licenciatura)	4 – 5 Jahre	18 – 22	3° grau (3. Stufe) Terziärer Bildungsbereich
	Pós-Graduação: Mestrado (~ Master)	2 – 3 Jahre	23 – 25	
	Pós-Graduação: Doutorado (~ Promotion)	4 Jahre	26 – 29	

Abbildung 28: Brasilianisches Bildungssystem – Überblick

Die Pflichtschulzeit umfasst in Brasilien seit 2010<sup>248</sup> die neunjährige *Educação Básica*, die in Grund- und Mittelschule (*Educação Fundamental I + II*) unterteilt ist. In beiden Bereichen hat sich der Anteil der Schüler pro Jahrgang in den letzten Jahren deutlich erhöht, so dass man

<sup>246</sup> In der Literatur (sowohl in deutsche als auch brasilianischen Publikationen) finden sich z. T. unterschiedliche Termini. I. d. R. wurde deswegen der Begriff verwendet, der am häufigsten benutzt wird.

<sup>247</sup> Eine ähnliche Tabelle findet sich bei Pupp Spinassé (2005: 109), datiert allerdings vor der letzten großen brasilianischen Bildungsreform von 2010.

<sup>248</sup> Die Angabe bezieht sich auf die Umsetzung in der Praxis: Beschlossen wurde die Reform der Elementarbildung mit dem Gesetz *Lei n.º. 11.274* vom Februar 2006 (vgl. Stanke 2014: 31).

inzwischen von einer flächendeckenden Elementarschulbildung sprechen kann<sup>249</sup>. Nach der Pflichtschulzeit haben die Schüler bei Interesse (und entsprechenden finanziellen Möglichkeiten der Familie) die Wahl zwischen einer Berufsausbildung und der weiterführende Sekundarschule, dem *Ensino Médio*: Diese Optionen des staatlich geregelten Bildungsangebots werden allerdings nur von knapp der Hälfte eines Jahrgangs wahrgenommen, da ein bedeutender Teil der Berufsausbildung dezentral, sektorbezogen und nicht selten informell stattfindet (vgl. Richter 2013: 184). Für die Ausbildung im handwerklich-technischen Bereich existieren seit den 1940er Jahren mit dem *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (SENAI) und dem *Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC) eigene Strukturen<sup>250</sup> (vgl. Guasco Peixoto 2013: 106; Richter 2013: 180; Silva de Camargo 2013: 87). Sehr deutlich ist der Schwund der Schüler beim Übergang in den Hochschulbereich: kaum mehr als 15% eines Jahrgangs besuchen eine Hochschule, womit Brasilien auf den hintersten Rängen in Lateinamerika liegt (vgl. Beneitone et al. 2007: 349; Althoff 2010: 306; Madureira Brasil 2013: 33).

Die beschriebenen Strukturen des Bildungssystems haben sich über mehrere Jahrzehnte herausgebildet. Um die Komplexität dieser Ausprägung nachvollziehen zu können, lohnt ein Blick in die Geschichte, in der über einen langen Zeitraum hinweg Bildung als ein Elitenprojekt wahrgenommen wurde. Diese Ausrichtung zieht sich wie ein roter Faden durch die vergangenen Jahrhunderte<sup>251</sup>.

Während der Kolonialzeit blieb Brasilien (im Gegensatz zu den spanischen Kolonien auf dem Kontinent) ohne ein eigenes öffentliches, staatlich verwaltetes Bildungssystem (vgl. Althoff 2010: 303; Richter 2013: 178). Dagegen bestimmte die katholische Kirche – bis weit ins 20. Jahrhundert hinein – die Bildung maßgeblich (vgl. Guasco Peixoto 2013: 104; Richter 2013: 179). Zu erwähnen ist dabei der große Einfluss der Jesuiten (unter denen sich auch zahlreiche Deutsche befanden), die in den mehr als 200 Jahren ihrer Präsenz in Brasilien zwischen 1549 und 1757 die Bildungslandschaft prägten (vgl. Damke 1997: 13; Richter 2013: 172, 188).

---

<sup>249</sup> Eine von der Regierung Lula eingeführte Maßnahme war bspw. die Kopplung der Sozialhilfe (*bolsa família*) an den Schulbesuch der Kinder. Stand 2007 umfasste die durchschnittliche Verweildauer in Bildungsinstitutionen in Brasilien 7, 3 Jahre (vgl. Althoff 2010: 306). Dieser Wert hat sich in den letzten zehn Jahren deutlich gesteigert.

<sup>250</sup> Die brasilianische Berufsausbildung ist nicht mit der umfassenden dualen Berufsausbildung nach dem deutschen Modell vergleichbar und dadurch gekennzeichnet, dass in der bildungspolitischen Diskussion stetig Anpassungen und weitere Verbesserungen gefordert werden.

<sup>251</sup> Die folgenden Ausführungen sind aus Platzgründen stark verkürzt und spiegeln nicht die umfassenden Debatten in der (durchaus progressiven) Bildungsdiskussion seit Ende der Monarchie wieder. Allerdings ist das Bewusstsein für die Pionierleistungen auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet auch in Brasilien selbst nicht weit verbreitet (vgl. Saviani 2001: 13f.).

Nach der Unabhängigkeit des Landes von Portugal im Jahr 1822 kam es verstärkt zur Gründung von Schulen und ersten weiterführenden Instituten, den *Escolas Superiores*, die aber als reine Ausbildungsinstitute (ohne Forschungstätigkeit) und unter dem Monopol der Krone fungierten<sup>252</sup>. Bis zum Ende der Monarchie 1889 entstanden 24 solcher Institute, die in der Regel in den Küstenstädten angesiedelt waren; ihre Zahl stieg bis 1918 auf 80 an (vgl. Althoff 2010: 304; Richter 2013: 178). Während also die Schul- und Hochschulbildung für die Elite zunehmend institutionalisiert wurde, blieb der Primarschulbereich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts durchgehend vernachlässigt<sup>253</sup>. Dies stellt einen wesentlichen Grund für die Etablierung der dezentral organisierten Gemeindeschulen dar, die vor allem in den deutschsprachigen Kolonien angesiedelt waren (vgl. Richter 2013: 178f.).

Mit der Verfassung der Republik von 1889 wurde – im Sinne der zivilisatorischen Funktion des Staates – die obligatorische, kostenlose und öffentliche Schulbildung als Verantwortung der Regierung festgeschrieben. Allerdings dauerte es weitere Jahrzehnte<sup>254</sup>, bis dieser Anspruch flächendeckend umgesetzt wurde, da die Grundschulbildung in den Aufgabenbereich der Bundesländer gelegt und damit nicht zentralisiert worden war (vgl. Kreutz 2001: 136f.; Iliescu / Braga 2013: 13; Richter 2013: 179f.). Als Folge der fehlenden Grundschulbildung lag die offizielle Analphabetenrate in Brasilien laut einem Zensus von 1936 noch bei knapp 75% (vgl. Fröschle 2006: 59).

Die politischen Entwicklungen und Verwerfungen im Brasilien des 20. Jahrhunderts – getrieben zwischen progressiven Entwicklungsmodellen und autoritären bzw. diktatorischen Regierungsformen – wirkten stark auf den Bildungssektor. Vor allem die letzte Militärdiktatur (1964 – 1985) hat ihre Spuren hinterlassen, indem die zu Beginn der 1960er Jahre angestoßenen demokratischen Diskussions- und Entscheidungsprozesse unterdrückt und die Bildung privatisiert sowie zunehmend technisch ausgerichtet wurde (vgl. Guasco Peixoto 2013: 104ff.; Richter 2013: 181). Die Privatisierungen und die generell strukturalistische Ausrichtung des Unterrichts wurden auch nach Ende der Diktatur nicht infrage gestellt – zu umfassenden Veränderungen kam es erst nach der Jahrtausendwende.

<sup>252</sup> Im Jahr 1808 (also mit der temporären Verlegung des portugiesischen Regierungssitzes nach Rio de Janeiro) entstand in Salvador mit der *Escola de Cirurgia* der erste universitäre Ausbildungskurs Brasiliens, und 1827 wurden die ersten beiden Fakultäten für Jura gegründet.

<sup>253</sup> Während der Zeit der Monarchie besuchten etwa 10% der Kinder eines Jahrgangs eine Schule (vgl. Richter 2013: 179). Durch die Sklaverei – Realität auf brasilianischem Boden seit der Kolonisierung bis zur (rechtlichen) Abschaffung im Jahre 1888 – wurde eine große Gruppe der Bevölkerung grundsätzlich vom Zugang zu Bildung ausgeschlossen (vgl. Gomes Sampaio 2016: 145).

<sup>254</sup> So wurde erst 1930 – mehr als 40 Jahre nach Ausrufung der Republik – das erste Bildungsministerium gegründet. Dies wurde begleitet von der Einführung eines landesweiten Lehrplans und der Ausweitung des Primarunterrichts (vgl. Richter 2013: 180).

Die Jahre zwischen 2002 und 2014 – geprägt von den Präsidenten Lula und Dilma und ihrer sozialdemokratisch ausgerichteten Agenda – gelten als eine „goldene Zeit“ für den Bildungsbereich. Spürbar war diese insbesondere für die Hochschulen, die von einer massiven Steigerung der finanziellen Ausstattung profitieren konnten (ca. 10 Milliarden R\$ allein für Infrastrukturmaßnahmen<sup>255</sup>) und politisch stark an Einfluss gewannen (vgl. Madureira Brasil 2013: 33; DAAD 2016: 8). Aber auch die anderen Bildungseinrichtungen zählen zu den Nutznießern der progressiven Politik der PT-Regierung: Mit dem Zehnjahresplan für Bildung von 2014 sollen die Ausgaben sukzessive auf 10% des BIP steigen und 75% der Gewinne aus dem Ölverkauf des Landes in die Bildung investiert werden (vgl. Gomes Sampaio 2016: 148). Verbesserungen im Bildungsbereich waren in dieser Zeit jedoch nicht nur auf die finanzielle Ausstattung beschränkt, sondern spiegelten sich auch in strukturellen Maßnahmen wider.

Doch auch die positiven Entwicklungen seit der Jahrtausendwende konnten das bereits beschriebene Erbe an Bildungsdefiziten nicht ausgleichen (vgl. DAAD 2009: 30; Althoff 2010: 303). Zwei Zitate fassen dies treffend zusammen:

Die Geschichte des brasilianischen Erziehungswesens in den vergangenen 30 Jahren ist durch große Versäumnisse seitens der staatlichen Behörden gekennzeichnet (Gil de Andrade 2010: 129).

Eine Reihe von Problemen und Widersprüchen, die bis heute das Brasilianische Bildungssystem kennzeichnen, hat ihre Wurzeln in dieser Zeit [der letzten Militärdiktatur, Anm. d. Verf.]. Das derzeit wichtigste Problem ist die Vernachlässigung der Grundbildung (Althoff 2010: 306).

Nach wie vor bestehen innerhalb des brasilianischen Bildungssystems große Widersprüche und Ungleichgewichte, sowohl struktureller als auch inhaltlicher Art (vgl. DAAD 2016: 8). So konnten zwar seit 2002 in der staatlichen Schulbildung wichtige Fortschritte erzielt werden, trotzdem ist der Bereich grundsätzlich unterfinanziert und stellenweise kaum arbeitsfähig<sup>256</sup>, was unmittelbare Auswirkungen auf die Schülerleistungen hat. Gleichzeitig werden an einigen Hochschulen Spitzenleistungen abgerufen: Mehr als 10.000 Nachwuchsforscher schließen pro Jahr ihre Promotion ab, und im weltweiten Ranking steht Brasilien inzwischen an 13. Stelle der wissenschaftlichen Produktion<sup>257</sup> (vgl. Althoff 2010: 303;

---

<sup>255</sup> Die hohen Bildungsausgaben ab 2002 wurden damit begründet, dass die beste Investition, die ein Land überhaupt tätigen kann, die Ausgaben für Bildung seien (vgl. Silva de Camargo 2013: 81).

<sup>256</sup> Zitat aus der Verbleibstudie: „Acredito que falta ainda muito investimento na educação do Brasil e respeito pela profissão docente” (Fragebogen, Abschnitt I, Antwort 94). Ü. d. V.: „Ich glaube, dass in Brasilien noch viele Investitionen in die Bildung fehlen, genauso wie mehr Respekt vor dem Lehrberuf.“

<sup>257</sup> Die Angabe bezieht sich auf die wissenschaftliche Publikationstätigkeit nach *Thomson Reuters* für das Jahr 2010. Danach liegt Deutschland mit 7,5% „Weltmarktanteil“ nach den USA und China auf Platz 3

Silva de Camargo 2013: 81). Die Spaltung des Landes ist damit im Kontrast zwischen der Grundschul- und der universitären Bildung besonders sichtbar, sowohl was die finanzielle Ausstattung als auch die erzielten Leistungen bzw. Ergebnisse angeht (vgl. Richter 2013: 187).

Hier schließt sich der Kreis zu den in Teilkapitel 2.1 erwähnten sozialen Herausforderungen. Zugang zu Bildung ist in Brasilien immer eine Statusfrage gewesen – und ist es oft auch heute noch (vgl. Guasco Peixoto 2013: 104f.; Iliescu / Braga 2013: 13; Gomes Sampaio 2016: 145f.). Dass Bildung nach wie vor nicht allen offen steht, zeigt die Tatsache, dass trotz der Steigerungen der letzten Jahre kaum mehr als 15% der Jugendlichen eines Jahrgangs studieren (vgl. Madureira Brasil 2013: 33; Voerkel 2016: 209). Gleichzeitig ist unbestreitbar, dass ein gutes Bildungsniveau – insbesondere ein abgeschlossenes Hochschulstudium – die wichtigste Möglichkeit für den sozialen Aufstieg darstellt. Der Zugang zu öffentlichen Universitäten ist damit eine Wegkreuzung für das zukünftige Leben junger Menschen: „Estudar numa universidade pública, principalmente nas carreiras mais concorridas, faz toda a diferença na vida de uma pessoa“<sup>258</sup> (Miraglia / Rizzi 2017, Abs. 3). Wie diese Hochschulbildung strukturiert ist, wird in Unterkapitel 5.1.3 dargestellt.

### 5.1.2 Gesetzliche Grundlagen

Das brasilianische Bildungssystem (und damit auch die Stellung des Fremdsprachenunterrichts) werden durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die sich im Laufe der Zeit stetig weiterentwickelt haben, bestimmt. Erste Gesetze zum Bildungssektor bestanden bereits in der Kolonialzeit: Zu nennen wäre hier bspw. das Gesetz *Diretório dos Índios ou Lei do Diretório* von 1757, mit dem (nach der Vertreibung der Jesuiten aus Brasilien) die portugiesische Sprache als einzige Amts- und Bildungssprache bestimmt wurde, oder die *Decisão n. 29* von 1809, mit der in Rio de Janeiro die ersten Lehrstühle für Französisch und Englisch gegründet wurden (vgl. Oliveira 2010: 19, 23). Während das erste Datum den offiziellen Beginn des Monolingualismus in Brasilien markiert, bedeutet das zweite den Beginn der akademischen Auseinandersetzung mit Fremdsprachen im Land.

Für die heutige Bildungsgesetzgebung wurden die Weichen im Verlauf des 20. Jahrhunderts gestellt. In der Verfassung von 1934 findet erstmals die Pflicht des Staates Erwähnung, für

---

und Brasilien (nach Ländern wie Kanada, Spanien oder Südkorea, aber noch vor Russland oder der Schweiz) auf Platz 13 (vgl. Silva de Camargo 2013: 83).

<sup>258</sup> Ü. d. V.: „Ob man an einer öffentlichen Universität studieren kann, vor allem in einem der stark nachgefragten Studiengänge, macht einen immensen Unterschied für das Leben eines Menschen aus.“

den Ausbau eines öffentlichen, kostenlosen Bildungssystems zu sorgen, und wird dessen Finanzierung festgeschrieben<sup>259</sup> (vgl. Guasco Peixoto 2013; Richter 2013: 180). Ein erster allgemeiner, bundesweit verpflichtender Bildungsrahmenplan<sup>260</sup> (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB) trat nach langer Diskussion mit dem Gesetz *Lei n.º. 4.024* vom 20. Dezember 1961 in Kraft. Dieser regelte die Struktur des Schulbereichs im Allgemeinen, gab aber gleichzeitig den Privatschulen großen Raum (vgl. Richter 2013: 181; Stanke 2014: 29). Für die Mittelstufe war zwar eine Fremdsprache vorgesehen, allerdings nicht als Pflichtfach, und da die Wahl der Sprache dem Bundesstaat, der Kommune oder der Schulgemeinschaft oblag, führte die angestrebte Flexibilisierung de facto zu einer Abnahme des Fremdsprachenunterrichts in Brasilien (vgl. Mayer 1989: 6; Fröschle 2006: 86; Uphoff 2011: 20). 1962 folgt der erste „nationale Bildungsplan“ (*Plano Nacional de Educação* – PNE), der auf acht Jahre angesetzt war und im Wesentlichen die Verteilung der Bildungsinvestitionen für den Schulbereich regelte (vgl. Stanke 2014: 30f.). Das erste Hochschulrahmengesetz zur Organisation der Universitäten datiert von 1968 (vgl. Richter 2013: 182).

Eine Zäsur stellte das Bildungsgesetz von 1971 dar (*Lei n.º. 5.692/71*), das die Primarschulzeit von vier auf acht Jahre erweiterte (vgl. Richter 2013: 182). Dabei wurde die Aufteilung in ein „Kerncurriculum“ und „Wahlfächer“ bestätigt, wobei den Fremdsprachen wiederum nur eine optionale Rolle zugedacht wurde, „quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência“<sup>261</sup> (Mayer 1989: 7). Zwar wurde der Unterricht in einer (!) Fremdsprache empfohlen, jedoch nicht obligatorisch festgeschrieben, was zu zahlreichen Diskussionen führte. In deren Folge wurde mit einem Gesetzeszusatz (*Parecer n.º. 478/75* vom Februar 1975) klargestellt, dass Englisch nicht die einzige Fremdsprache an Schulen sein müsse und die Institutionen durchaus die vorgesehenen Freiräume für die Einführung von Fremdsprachen nutzen sollten (vgl. Mayer 1989: 7). Obligatorisch wurde der Unterricht in einer Fremdsprache (ausschließlich in der Oberstufe) dann mit einem weiteren Gesetzeszusatz, der *Resolução n.º. 58/76*, im Dezember 1976 (vgl. Uphoff 2011: 20).

Die 1980er Jahre zeigten eine zwiespältige Entwicklung im Fremdsprachenbereich, vor allem auf der Ebene der Bundesstaaten: Einerseits wurde mit dem Gesetzeszusatz (*Resolução n.º. 355/84*) Ende 1984 in São Paulo der Status der Fremdsprachen in der Mittelstufe

<sup>259</sup> Allerdings war dieser Verfassung keine lange Dauer beschieden, da diese mit der Etablierung des *Estado Novo* 1937 (wie auch die meisten Erfolge in der Bildungsgesetzgebung) zurückgenommen wurde (vgl. Guasco Peixoto 2013: 106).

<sup>260</sup> Die Übersetzung „Bildungsrahmenplan“ wurde übernommen von Sartingen (2001: 1446). Da es sich jedoch um ein Bundesgesetz handelt, wird in der Regel die brasilianische Abkürzung „LDB“ benutzt.

<sup>261</sup> Ü. d. V.: „... insofern die Bildungsinstitution über die Möglichkeiten verfügt, sie [die Fremdsprache] effizient zu unterrichten.“



degradiert (vom „Fach“ zur „Aktivität“ ohne Benotung – vermutlich wegen des schlechten Abschneidens der Schüler, vgl. Mayer 1989: 12). Andererseits entwickelten sich zahlreiche Initiativen auf kommunaler oder regionaler Ebene<sup>262</sup>, durch die, z. T. in Kooperation zwischen Schulen und Universitäten, in größerem Stil die Einführung einer zweiten Schulfremdsprache erprobt wurde – durchaus erfolgreich auch von Deutsch (vgl. Mayer 1989: 13; Uphoff 2011: 24). Für diese Dekade ist damit, unabhängig von der schwierigen bildungspolitischen Gesetzgebung, ein Wachstum im Fremdsprachenunterricht zu verzeichnen, sowohl an den Schulen als auch an den (in Unterkapitel 2.1.3 beschriebenen) Sprachenzentren der einzelnen Bundesländer.

In der Verfassung von 1988 (die Brasilien als eine „Föderative Republik“ mit den Ebenen Gemeinde – Bundesland – Nationalstaat festschreibt) wurde in Art. 214 die Bildung rechtlich geregelt und u. a. die Notwendigkeit zur Überwindung des Analphabetismus und zur Ausweitung des Schulbesuchs erwähnt. Dem Staat erhielt wiederum die Aufgabe, für ein öffentliches und kostenfreies Bildungssystem<sup>263</sup> über alle Altersstufen hinweg zu sorgen (vgl. Richter 2013: 182). Als Folge der Verfassungsvorgaben wurde 1993 der Zehnjahresplan *Educação para todos* verabschiedet, der den Ausbau der öffentlichen Grundschulbildung priorisiert und aktiv gegen den Analphabetismus wirken sollte (vgl. Serviani 2013: 73).

Entscheidend für die heutige Organisation des Unterrichts – und für die Aufstellung der Fremdsprachen an den Schulen – ist der Bildungsrahmenplan aus dem Jahr 1996 (vgl. Benitone et al. 2007: 351; Pupp Spinassé 2014: 14; Stanke 2014: 29). Dieses Gesetzesvorhaben wurde über Jahre diskutiert und überträgt dem Staat die Kompetenz zu Planung, Evaluierung und Akkreditierung in Bildungsangelegenheiten (vgl. Serviani 2013: 73). Relevant für den in dieser Arbeit thematisierten Bereich der Fremdsprachenlehrrerausbildung ist v. a. die Bestätigung einer obligatorisch zu belegenden Fremdsprache ab der schulischen Mittelstufe (6. Klasse). Gleichzeitig wird den Schulen die Möglichkeit eingeräumt, in der Oberstufe eine zweite Fremdsprache anzubieten, insofern sie dies fachlich leisten können (vgl. Pupp Spinassé 2005: 110f.; Stanke 2014: 30; Stanke / Bolacio 2016: 329).

---

<sup>262</sup> In diesem Zusammenhang betont Uphoff (2011: 20f.) dass eine aktive Fremdsprachenpolitik für die Regierung keine Priorität darstellte und Initiativen zur Einführung von schulischem Fremdsprachenunterricht von anderen Akteuren angestoßen werden mussten. Gleichzeitig wird anerkannt, dass die brasilianische Politik die Einführung mehrsprachiger Curricula an den Schulen zwar nicht förderte, aber auch nicht behinderte (vgl. Uphoff 2011: 23).

<sup>263</sup> Gleichzeitig wird explizit auch privaten Institutionen das Recht eingeräumt, Bildung gewinnorientiert anzubieten – der entsprechende Verfassungsartikel 209 wird von einigen politischen Parteien inzwischen eifrig für Vorschläge genutzt, öffentliche Gelder privaten Institutionen zukommen zu lassen (vgl. Guasco Peixoto 2013: 106–109).

Unter Verweis auf den Bildungsrahmenplan von 1996 wurde fünf Jahre später der (seit 1962 erste) PNE verabschiedet (*Lei n.º. 10.172/2001*). Dieser Bildungsplan für den Zeitraum 2001–2010 trägt die Handschrift der neoliberal ausgerichteten Politik der Regierung Cardoso: Es fehlen verbindliche Zahlen für den Anteil der Bildungsausgaben am BIP, allerdings wird als eines der Ziele die deutliche Erhöhung der Studierendenzahlen genannt (vgl. Cavalli Neder 2013: 23; Ilescu / Braga 2013: 14). Im Schulbereich wird die Relevanz des fremdsprachlichen Unterrichts bestätigt, wobei die vorgeschlagenen curricularen Schwerpunkte vorwiegend die schriftlichen Fertigkeiten betonen und ein handlungsorientierter, kommunikativer Unterricht kaum eine Rolle spielt (vgl. Stanke 2014: 31).

Auch für die Hochschulen brachten die Jahre 2001 und 2002 Neuerungen: V. a. die Lehrerbildung rückte nun in den Mittelpunkt. Verschiedene Gesetzesvorlagen<sup>264</sup> bestätigten die Autonomie der Studiengänge für die inhaltliche Ausgestaltung, verpflichteten die Hochschulen aber gleichzeitig dazu, ihre Curricula zu erweitern und ausführlich zu begründen (vgl. Stanke 2014: 39). Zudem wurden der curriculare Rahmen für die Lehrerausbildung gesetzt (so in Hinblick auf Modalität, Abschlüsse, angestrebte Kompetenzen, grundsätzliche Inhalte, Struktur der Studiengänge und Art der Bewertungen) und die Mindeststundenzahl für ein Lehramtsstudium auf 2.800 Stunden<sup>265</sup> festgelegt (vgl. Stanke 2014: 43).

Für die Zeit der Regierung Lula / Dilma sollen im Folgenden drei Aspekte der Bildungsgebung erwähnt werden: Die Einbeziehung von bisher marginalisierten Bevölkerungsgruppen, der aktuelle Zehnjahresplan für Bildung (der aufgrund seiner konkreten Vorgaben die Bildungslandschaft nachhaltig beeinflusst) und die Maßnahmen zur Akkreditierung.

Mit dem 2003 verabschiedete Gesetz *Lei n.º. 10.639* wurde die Vermittlung von afro-brasilianischer Kultur und Geschichte an den Schulen zum Pflichtinhalt gemacht, um damit ein besseres Verständnis für die Belange der marginalisierten Bevölkerung zu erzielen (vgl. Gomes Sampaio 2016: 147). Für den Universitätsbereich wiederum ist insbesondere das 2012 verabschiedete Gesetz *Lei n.º. 12.711* von Bedeutung, das die Einführung von Quoten zum Hochschulzugang für bisher in Bildungsaspekten benachteiligte Gruppen vorsieht<sup>266</sup>: Mittelfristig sollen damit 50% der Studienplätze an Absolventen öffentlicher Schulen bzw.

---

<sup>264</sup> Der Vollständigkeit halber seien diese Vorlagen benannt: Es handelt sich um den *Parecer CNE/CES 482/2001*, den *Parecer CNE/CES 1363/2001*, den *Parecer CNE/CP 28/2001* und die *Resoluções CNE/CP 1/2002* sowie *CNE/CP 2/2002* (vgl. Stanke 2014: 39–43).

<sup>265</sup> In den genannten 2.800 Pflichtstunden sind 400 Stunden für anwendungsbezogene Aufgaben und 400 Stunden für begleitete Praktika vorgesehen (vgl. Stanke 2014: 43).

<sup>266</sup> Dass diese Quotenregelung sich nachhaltig auf das Profil der Studierenden auswirkt, wird u. a. in Unterkapitel 5.1.3 thematisiert.

an Zugehörige von Minderheiten vergeben werden<sup>267</sup> (vgl. Silva de Camargo 2013: 85; Miraglia / Rizzi 2017, Abs. 1).

Der aktuelle Zehnjahresplan für Bildung (PNE) wurde im Rahmen von Bildungskommissionen des Erziehungsministeriums (*Conferências Nacionais de Educação* – CONAE) unter aktiver Beteiligung der Lehrgewerkschaften und Studentenvertreter seit 2010 erarbeitet und Ende 2014 verabschiedet (vgl. Iliescu / Braga 2013: 16; Silva de Camargo 2013: 84; Dermeval 2014: VIII). Er bezieht sich auf die Jahre 2014 bis 2024, hat Gesetzescharakter<sup>268</sup> und zeichnet sich dadurch aus, dass er (erstmalig) verbindliche Vorgaben zur Finanzierung des Bildungsbereichs macht: Damit sollen die Ausgaben für Bildung bis zum Jahr 2024 auf 10% des nationalen BIP steigen – eine knappe Verdopplung zum Stand von 2014<sup>269</sup> (vgl. Iliescu / Braga 2013: 16; Silva de Camargo 2013: 84).

Auf der Makroebene beschreibt der PNE das Ziel, Bildung für alle zugänglich zu machen, explizit auch für die „Randgruppen“, die bisher nur unzureichend von Bildung profitieren konnten: Konkret genannt werden im Bildungsplan die Landbevölkerung, Indigene, *Quilombolas* (Art. 12.13) und Leute ohne festen Wohnsitz (Art. 5.5). Der PNE erkennt an, dass es insbesondere im Hochschulbereich große Differenzen zwischen der Beteiligung der ethnisch-rassischen Bevölkerungsschichten gibt<sup>270</sup> (Art. 12.5). Aufschlussreich in der Mikroebene sind vor allem die formulierten 20 Bildungsziele (*metas estratégicas*). Manche dort enthaltenen Vorschläge erinnern an die Diskussionen, die aktuell auch in Deutschland geführt werden, wie etwa der Zugang zu Kindergartenplätzen (Ziel 1), Inklusion von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Behinderung in Regelklassen (Ziel 4), Ausbau des Angebots an Ganztagschulen (Ziel 6) und ein Hochschulstudium für Erzieher und Grundschullehrer (Ziel 15).

<sup>267</sup> Laut Presseberichten gehören z. B. an der UnB in Brasília seit 2015 mehr als 50% der Studierenden nicht mehr der weißen Bevölkerung an – die allerdings unter den Dozenten nach wie vor eine deutliche Mehrheit stellt (vgl. <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/universidade-de-brasilia-tem-mais-estudantes-negros-que-brancos.ghtml>).

<sup>268</sup> Der PNE greift damit in bestehende Gesetze ein: So wird bspw. die Kooperation zwischen Gemeinden, Bundesländern und Bund bei der Bildungsfinanzierung ausdrücklich betont (Art. 12.18).

<sup>269</sup> Für die Finanzierung des Bildungssystems wichtig ist die Festschreibung der Einnahmen aus dem Ölgeschäft: Im Jahr 2013 beschloss die Regierung, mindestens 50% des Gewinns aus den Offshore-Bohrungen und 100% der Öllizenzen für Bildung auszugeben (vgl. Iliescu / Braga 2013: 16f.). Diese Finanzierungszusage wird allerdings dadurch zunehmend unsicher, dass die aktuelle Regierung versucht, die staatliche Ölförderung zu privatisieren.

<sup>270</sup> Es handelt sich hier um eine Tatsache, die in verschiedenen Studien belegt ist. So wird beispielsweise der Anteil der Lese- und Schreibkundigen in der schwarzen Bevölkerungsgruppe um 1900 landesweit auf etwa 10% geschätzt, gegenüber etwa 40% beim Rest der Bevölkerung – wohl wissend, dass in den traditionell benachteiligten Regionen des Nordens und Nordostens der Unterschied noch größer war (vgl. Ferraz de Menezes 2001: 148).

Für den Hochschulbereich sind vor allem fünf Bildungsziele wichtig, die im Folgenden näher beschrieben werden, da sie auch die Deutschstudiengänge beeinflussen:

- Ziel 12 umfasst u. a. den Ausbau der Studienplätze. Damit sollen im Jahr 2024 mindestens 33% der Bevölkerung zwischen 18 und 24 Jahren studieren können (aktuell sind es ca. 15%). Ermöglichen soll dies eine Zunahme der Studienplätze an öffentlichen Einrichtungen von derzeit 20% auf dann 40% (vgl. Cavalli Neder 2013: 22; Silva de Camargo 2013: 84). Die Folge ist eine deutliche Steigerung der Studierendenzahlen an öffentlichen Universitäten: Es geht um eine Verdopplung auf dann ca. 12 Millionen Studierende, eine Verdreifachung der Studienplätze an öffentlichen Universitäten und eine Neueinstellung von deutlich über 100.000 Dozenten (vgl. Silva de Camargo 2013: 84f.). Ziel ist ebenfalls eine deutliche Senkung der Abbrecherquote, die Förderung der Lehrerausbildung, die Studienfinanzierung (ähnlich dem BAföG), die stärkere Einbindung von Praktika in die Curricula und die Förderung von Austauschmaßnahmen.
- Mit Ziel 13 soll die Qualität im Hochschulbereich gesteigert werden, indem bis 2024 mindestens 75% der Dozenten über einen Masterabschluss verfügen und 35% über eine Promotion. Ebenso soll die Lehre durch die Förderung der Erziehungswissenschaften und Lehramtsstudiengänge unterstützt werden.
- Ziel 14 nennt die bis 2024 für die Postgraduierung angestrebten Zahlen: Jedes Jahr sollen dann 60.000 Personen einen Master und 25.000 eine Promotion abschließen – eine knappe Verdopplung gegenüber heute (vgl. Silva de Camargo 2013: 84). Erreicht werden soll dies durch die Neueinrichtung entsprechender Studiengänge (v. a. außerhalb der bisher etablierten Zentren), den Ausbau der Stipendienmöglichkeiten, eine weitere Internationalisierung der Hochschulen und die gezielte Förderung von Frauen.
- In Ziel 18 wird die Notwendigkeit einer besseren und transparenteren Bezahlung der Lehrer im Schuldienst thematisiert, die mittels eines Leistungssystems die Möglichkeit haben sollen, regelmäßig in der Gehaltsklasse aufzusteigen. Der momentan besonders prekären Situation der Grund- und Mittelschullehrer wird mit dem eigenen Ziel 17 Rechnung getragen: Perspektivisch sollen die Verdienstmöglichkeiten hier deutlich steigen und damit der Lehrerberuf eine Aufwertung erfahren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der nationale Bildungsplan fortschrittliche Ziele formuliert, es aber angesichts der politischen Lage momentan offen ist, ob bzw. inwieweit diese erreicht werden können.

Als letzter Aspekt der gesetzlichen Grundlagen soll die Akkreditierung angesprochen werden, die in den vergangenen Jahren eine umfassende Entwicklung durchlaufen hat. Als Folge des LDB von 1996 wurde mit dem Gesetz *Lei n.º. 9.448* von 1997 das *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (INEP) als federführende Institution zur Akkreditierung bestimmt, eine seit 1938 bestehende Forschungseinrichtung, die dafür neu strukturiert wurde. Das INEP ist eine dem Bildungsministerium unterstellte Evaluierungs- und Akkreditierungsagentur, die u. a. Aufgaben im Bereich von Planung und Curriculumsentwicklung wahrnehmen soll. Forschungsergebnisse und Empfehlungen gewinnen damit nicht mehr nur deskriptiven, sondern normativen Charakter (vgl. Serviani 2013: 73f.). Unter dem Einfluss des INEP wurde das seit 1990 bestehende Evaluierungssystem *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) für den Schulbereich weiterentwickelt und für den Hochschulzugang ab 1998 das *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) eingeführt. Die Evaluierung auf Hochschulebene wurde 2004 mit dem Bundesgesetz *Lei n.º. 10.861* und der Etablierung des *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES) und des *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (ENADE) festgeschrieben (vgl. Serviani 2013: 74).

Ähnlich den in Deutschland aufkommenden Ländervergleichsstudien zu Schülerleistungen wurden ab 2002 im Schulbereich verstärkt Lernstandserhebungen und Leistungstests auf nationaler Ebene durchgeführt. Diese Leistungsmessungen wurden im *Decreto n.º. 6.094* von 2007 beschlossen und münden in den *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), ein Ranking für die Leistungsentwicklung an Schulen<sup>271</sup> (vgl. Serviani 2013: 74). Auch an den Hochschulen werden seit 2004 Leistungstests durchgeführt. Bedeutsamer für die Universitäten und die einzelnen Abteilungen ist jedoch die Tatsache, dass alle Studiengänge durch CAPES eine Bewertung erhalten und damit für Außenstehende vergleichbar gemacht werden sollen (vgl. Peuschel 2015: 651).

Die Informationen der letzten beiden Unterkapitel betrafen das brasilianische Bildungssystem insgesamt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit liegt der Betrachtungsschwerpunkt auf dem Hochschulbereich, da die untersuchten Deutschstudiengänge hier verortet sind.

---

<sup>271</sup> Diese Rankings werden z. T. durchaus kritisch gesehen: Das Streben von Institutionen (und einzelner Gemeinden) nach einem guten Abschneiden in den standardisierten Tests, um in den Rankings gut dazustehen, wirke sich negativ auf die Breite der Bildung und die Kompetenzentwicklung bei den Schülern aus, was z. B. am genutzten Material sichtbar wird (vgl. Serviani 2013: 71, 74f.).

### 5.1.3 Strukturen, Stellung und Charakteristika der Universitäten

Die Hochschullandschaft Brasiliens zu beschreiben ist insoweit ein ambitioniertes Unterfangen, als die akademischen Traditionen zwar relativ jung sind (die erste Universitätsgründung erfolgte im Jahr 1912 mit der UFPR), dafür aber lebhaft diskutiert werden und eng mit der jeweiligen Politik verknüpft sind (vgl. Müller 2013: 149). Dies wird bei einer kurzen Betrachtung der politischen Situation deutlich.

In die Zeit der zweiten Republik (1945 – 1964) fällt die Auseinandersetzung um die Rolle der Universitäten für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung<sup>272</sup>, in deren Folge es zur Ausarbeitung des ersten allgemeinen Bildungsgesetzes (1962), zur Gründung von Modell-Universitäten wie der UnB (1962) und zur Etablierung des Netzwerks von Bundesuniversitäten kam, der *Universidades Federais* (vgl. Althoff 2010: 304). Die letzte Militärdiktatur (1964 – 1985) hingegen brachte zwar deutliche Investitionen in den Hochschulbereich mit sich<sup>273</sup>, aber gleichzeitig eine starke Konzentration auf die technischen Studiengänge, eine strikte Trennung von Pädagogik und Fachinhalten, massive inhaltliche Einschränkungen für die Sozial- und Geisteswissenschaften und eine starke Privatisierungswelle<sup>274</sup>. Entsprechend hat sich in den letzten 100 Jahren eine ausgesprochen heterogene Hochschullandschaft herausgebildet. Diese wird im Laufe des Unterkapitels vor allem in den Punkten beschrieben, die von den Studienteilnehmern erwähnt werden bzw. in denen sie sich von der Situation in Deutschland unterscheidet.

Brasilien zählt heutzutage etwa 2.200 Hochschulen<sup>275</sup>, die allerdings sehr unterschiedlich aufgestellt sind und unter verschiedenen Bezeichnungen firmieren (vgl. Beneitone et al. 2007: 349; DAAD 2009: 8). Unterschieden wird in der Regel zwischen *Faculdades*, *Centros*

---

<sup>272</sup> Zentrale Impulse zur Diskussion kamen in jener Zeit von pädagogischen Vordenkern wie Paulo Freire, Anísio Teixeira oder Darcy Ribeiro, deren Ideen bis heute hoch aktuell sind (vgl. Silva de Camargo 2013: 86f.).

<sup>273</sup> In den 21 Jahren der Militärdiktatur stiegen die Studierendenzahlen an öffentlichen Hochschulen um 260%. Die Ausgaben für die Hochschulen wuchsen mit 512% etwa doppelt so schnell (vgl. Althoff 2010: 305).

<sup>274</sup> Da insbesondere letzteres die Hochschullandschaft bis heute prägt, wird der Kontrast zwischen öffentlichen und privaten Institutionen im Laufe dieses Unterkapitels nochmals aufgegriffen.

<sup>275</sup> Die Zahlen zu den Hochschulen schwanken beträchtlich, da bestimmte Hochschultypen nicht in allen Statistiken berechnet werden, was sich ebenso auf die Studentenzahlen auswirkt. So geht bspw. Guasco Peixoto (2013: 107) von insgesamt 2.908 Institutionen mit insgesamt 5,8 Millionen Studierenden aus, während das INEP für 2010 insgesamt 2.377 Institutionen mit knapp 6,4 Millionen Studierenden listet (vgl. Silva de Camargo 2013: 82). In der DAAD-Bildungssystemanalyse (2016: 11, 18) wird die Zahl von 2.368 Einrichtungen mit reichlich 7,5 Millionen Studierenden genannt. Meine Angaben sind etwas konservativer, da ich die weiterführenden Technischen Schulen nicht mitzähle.

*Universitários* und *Universidades*<sup>276</sup>. Nur die letztgenannten, die weniger als 10% der Gesamtzahl ausmachen, entsprechen weitgehend einer europäischen (Voll-)Universität und nehmen auch Forschungsaufgaben wahr, alle anderen Institutionen widmen sich (beinahe) ausschließlich der Lehre (vgl. Beneitone et al. 2007: 349; Guasco Peixoto 2013: 107; Silva de Camargo 2013: 85).

Innerhalb der Universitäten ist eine klare Trennung zwischen dem grundständigen Studium mit der Dauer von vier bis fünf Jahren und dem postgradualen Bereich festzustellen (vgl. Bolle 2010: 258). Das grundständige Studium wird üblicherweise unterteilt in die *Tecnologia* (vergleichbar in etwa mit einer deutschen drei- bis vierjährigen Ausbildung) und die *Graduação* mit den Studienabschlüssen *Bacharelado* (entspricht von der Anerkennung her etwa dem deutschen Bachelor, umfasst aber meist vier bis fünf Jahren Studiendauer) und *Licenciatura* (in etwa: Lehramt) (vgl. DAAD 2016: 16). Wie auch in Deutschland berechtigt nur der Lehramtsabschluss zum Unterricht an öffentlichen Schulen (vgl. Beneitone et al. 2007: 353f.). Die Postgraduierung (*Pós-Graduação*) wiederum wird unterteilt in *Lato Sensu* (kumulative, kurze bzw. nicht strukturierte Studienverläufe mit mindestens 360 Stunden Workload) und *Strictu Sensu* (eigenständige Studiengänge), bei denen die Dauer festgeschrieben ist<sup>277</sup> (vgl. Beneitone et al. 2007: 353f.). Die erwähnte Trennung führt in der Praxis gelegentlich zu Missverständnissen: Während der deutsche Magister (bzw. Master) als Abschluss des Graduiertenstudiums wahrgenommen wird, gilt der brasilianische *Mestrado* bereits als eigenständiges Forschungsprojekt mit einem höheren wissenschaftlichen Anspruch im Rahmen der Postgraduierung. Häufig ist deswegen die Anerkennung von im Ausland durchlaufenen Masterstudiengängen in Brasilien nicht einfach<sup>278</sup> (vgl. DAAD 2009: 14f.; Bolle 2010: 261). Zur *Pós-Graduação* gehören auch die Promotionsstudiengänge, die i. d. R. (u. a. aufgrund der festgeschriebenen Dauer von vier Jahren, den Pflichtseminaren zu Beginn des Promotionsprojekts und der *Qualificação* – einer Art Zwischenprüfung – nach ca. zwei Jahren) deutlich stärker strukturiert sind als freie Promotionen in Deutschland.

<sup>276</sup> Neben den genannten drei gibt es noch eine kleine Anzahl weiterer Arten von Hochschulen, wie z. B. Stiftungsuniversitäten (vgl. DAAD 2009: 12). Diese spielen aber eine untergeordnete Rolle und werden deswegen an dieser Stelle nicht weiter besprochen.

<sup>277</sup> Für Masterstudiengänge werden in der Regel zwei Jahre veranschlagt (manchmal auch drei), die Promotionszeit ist strikt auf vier Jahre terminiert.

<sup>278</sup> Ein Schritt hin zu einer vereinfachten Anerkennung ausländischer Studienabschlüsse wurde 2016 durch die oberste Vertretung des Nationalen Bildungsrates (Câmara Superior de Educação do Conselho Nacional de Educação – CNE) getroffen, die mit der Resolução nº 3/2016 das Procedere sowie die Zuständigkeiten festgelegt hat (siehe Erklärung auf der Webseite des Bildungsministeriums: <http://carolinabori.mec.gov.br>).

Die Einrichtung der *Pós-Graduação* (und damit auch der offizielle Beginn der Forschungsaktivitäten an den Universitäten) erfolgte in Brasilien erst mit Beginn der 1970er Jahre, wurde seitdem aber kontinuierlich ausgebaut und gefördert: Inzwischen stehen für die Studierenden jährlich über 100.000 Stipendien zur Verfügung (vgl. Althoff 2010: 303). Die Masterprogramme und Promotionsstudiengänge sind straff durchorganisiert und werden durch CAPES alle drei Jahre einer Evaluierung unterzogen, deren Ergebnis für die Institutionen eine große Bedeutung hat (vgl. Beneitone et al. 2007: 354; DAAD 2009: 13). Entsprechend stark wird die Postgraduierung – auch von den deutschen Mittlerorganisationen – gewichtet<sup>279</sup>: „Kein anderes Land Lateinamerikas hat auch nur annähernd eine solche Breite an guten Programmen zur Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses hervorgebracht wie Brasilien über das Bildungsministerium MEC und seine Agentur CAPES“ (DAAD 2009: 13).

Die Postgraduierung widmet sich in Praxis und Selbstverständnis dezidiert der Forschung und konnte in den letzten Jahren stark von der öffentlichen Förderung profitieren. Zwar liegt Brasilien mit ca. 120 US\$, die jährlich pro Einwohner für Forschung ausgegeben werden, nach wie vor weit hinter dem OECD-Durchschnitt (ca. 850 US\$ pro Einwohner<sup>280</sup>), trotzdem konnte seit der Jahrtausendwende sichtbare Erfolge erzielt werden (vgl. Madureira Brasil 2013: 33; Meneguelli Bonone 2013: 18; Silva de Camargo 2013: 81). Wesentliche Triebfeder für diese Entwicklung sind die Universitäten, an denen sich die Forschungsmöglichkeiten durch eine verbesserte Ausstattung und zeitliche sowie inhaltliche Freiräume deutlich verbessert haben (vgl. z. B. Althoff 2010: 305; Interview 34, Z. 76). Bemerkenswerterweise handelt es sich fast ausschließlich um die öffentlichen Universitäten: Diese beherbergen 84% der Studierenden der *Pós-Graduação* und bringen 95% der akademischen Forschungsergebnisse hervor – sie übertreffen damit den Impact privater Institutionen um ein Vielfaches<sup>281</sup> (vgl. Madureira Brasil 2013: 33f.; Silva de Camargo 2013: 81).

---

<sup>279</sup> Die starke Betonung der Postgraduierung (insbesondere auch in Abgrenzung zu den grundständigen Studiengängen) wird sowohl intern als auch extern z. T. recht kritisch wahrgenommen: Ziel einer guten Ausbildung sei es eben nicht, nur Forscher auszubilden, sondern agierende Mitglieder und Förderer der Gesellschaft (vgl. Meneguelli Bonone 2013: 18f.).

<sup>280</sup> Vergleichbares gilt für die Anzahl der Forscher, die in Brasilien bei ca. 700 pro 1 Million Einwohner liegt, im OECD-Schnitt bei ca. 4.000 (vgl. Madureira Brasil 2013: 33).

<sup>281</sup> Von staatlicher Seite gibt es Bemühungen, zunehmend eigene Forschungszentren aufzubauen, die unabhängig von Universitäten agieren (ähnlich wie die Zentren zur Spitzenforschung in Deutschland). Auch Wirtschaft und Industrie sollen dabei stärker einbezogen werden als bisher (vgl. Meneguelli Bonone 2013: 19).



Charakteristisch für die brasilianische Universitätslandschaft ist die hohe Anzahl an privaten Institutionen, eine Folge u. a. der Privatisierungstendenzen während der letzten Militärdiktatur<sup>282</sup> (vgl. Guasco Peixoto 2013: 106). Einen weiteren Privatisierungsboom gab es während der neoliberalen Politik der 1990er Jahre, als der Anteil von Studierenden an Privatuniversitäten sich von reichlich 40% auf knapp 75% erhöhte (vgl. Silva de Camargo 2013: 82; DAAD 2016: 15). Etwas mehr als drei Viertel der brasilianischen Hochschulen befinden sich heutzutage in privater Trägerschaft, wobei die knapp 400 öffentlichen Hochschulen ca. ein Drittel der Studierenden beherbergen (vgl. Beneitone et al. 2007: 349; DAAD 2009: 8; Althoff 2010: 305; Cavalli Neder 2013: 24; Madureira Brasil 2013: 33; etwas höhere Zahlen bei Guasco Peixoto 2013: 107). Beeindruckend bei den privaten Hochschulen sind die Wachstumszahlen, die deutlich über denen der öffentlichen Einrichtungen liegen, und Phänomene wie die Zeichnung von Bildungsinstitutionen an der Börse – beides klare Anzeichen für die Lukrativität des privaten Bildungsmarkts (vgl. Guasco Peixoto 2013: 107f.).

Das Gegengewicht zu den privaten bilden die öffentlichen Hochschulen, die von den Gemeinden (*Universidades Municipais*), den Bundesländern (*Universidades Estaduais*) oder dem Bund (*Universidades Federais*) betrieben und finanziert werden<sup>283</sup>. Den größten Impact und den besten Ruf haben dabei die *Universidades Federais*, die ab den 1960er Jahren gegründet wurden<sup>284</sup> (vgl. Müller 2013: 150; DAAD 2016: 10). Heute, insbesondere nach einer weiteren Gründungswelle unter der Regierung Lula<sup>285</sup>, existieren Bundesuniversitäten in allen 27 Bundesstaaten, dort oft auch mit mehreren Campi (vgl. DAAD 2009: 12; Silva de Camargo 2013: 81). Gleichwohl bleibt die Herausforderung, dem quantitativen nun auch qualitatives Wachstum folgen zu lassen (vgl. Cavalli Neder 2013: 22, 25; Costa 2013: 79).

---

<sup>282</sup> Hier sind deutliche Parallelen zu Chile erkennbar, wo unter der Pinochet-Diktatur (1973–1989) das Bildungswesen privatisiert wurde. Bis heute werden dort (auch an staatlichen Einrichtungen) unverhältnismäßig hohe Studiengebühren erhoben, was regelmäßig zu landesweiten Protesten führt.

<sup>283</sup> Zumindest an den Landes- und Bundesuniversitäten werden in den grundständigen Studiengängen keine Studiengebühren erhoben (vgl. Beneitone et al. 2007: 350).

<sup>284</sup> Ausnahme: die USP in São Paulo, die größte Universität des Landes mit dem besten Ruf und den (mit Abstand) meisten Doktoranden im ganzen Land, ist eine Landesuniversität, und viel wichtiger und bekannter als die Bundesuniversität UFESP aus demselben Bundesland.

<sup>285</sup> In Zahlen: Zwischen 2003 und 2010 wurde die Anzahl der Bundesuniversitäten von 45 auf 59 erhöht, die Anzahl der Campi stieg von 148 auf 274 (womit v. a. eine höhere Abdeckung im Landesinneren erreicht wurde) und die Anzahl der Plätze für Studienanfänger (in Präsenzstudiengängen der *Graduação*) wurde auf reichlich 230.000 mehr als verdoppelt (vgl. Cavalli Neder 2013: 23; Madureira Brasil 2013: 34). In den zwölf Jahren der Regierung Lula / Dilma (zwischen 2003 und 2014) wurden damit mehr öffentliche Universitäten gegründet als in den knapp 200 Jahren zuvor, seit der Unabhängigkeit Brasiliens (vgl. Cavalli Neder 2013: 26).

Was die aktuellen Tendenzen im Universitätsbereich angeht, so lassen sich vor allem zwei Dinge betonen: Die deutliche Steigerung der Studierendenzahlen und der Ausbau der internationalen Vernetzung. Wie überall in der OECD haben sich die Studierendenzahlen in Brasilien insbesondere seit der Jahrtausendwende stark erhöht: Studierten 1990 noch ca. 1,5 Millionen Brasilianer, sind aktuell reichlich 4,5 Millionen Personen in Präsenzstudiengängen eingeschrieben<sup>286</sup> (vgl. Beneitone et al. 2007: 349; DAAD 2009: 12; Auswärtiges Amt 2015: 29). Parallelen ergeben sich zur Situation in der BRD, als sich im Laufe der 1970er Jahre die Studierendenzahlen stark erhöhten und damit neue Herausforderungen entstanden (vgl. Königs 2003: 125). Eine sichtbare Konsequenz ist, dass nicht mehr nur Hochbegabte und Intellektuelle Zugang zur Universität bekommen (vgl. Roggausch 2006: 156). Oft sind die Jugendlichen – gerade, wenn sie mit einem Stipendienprogramm an die Universität kommen – die ersten Akademiker in ihrer Familie (vgl. Costa 2013: 79f.). Damit wandeln sich sowohl die Klientel als auch die Schwerpunkte und die Funktion von Universitäten: „Die Studiengänge müssen, wie die Alltagspraxis täglich beweist, Grundqualifikationen nachliefern bei der Beherrschung der deutschen Sprache, bei Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik“ (Roggausch 2006: 157).

Auf die neuen Erwartungen und Anforderungen werden die Studiengänge sich einstellen müssen. Sie können dabei jedoch auf zahlreiche Vorschläge zurückgreifen, wie die neuen Studierendengruppen begleitet und sinnvoll akademisch sozialisiert werden können (vgl. etwa Meneguelli Bonone 2013: 20; Silva de Camargo 2013: 86). Daneben soll betont werden, dass die Öffnung für bildungsferne Gruppen nicht heißt, dass das Niveau der Studiengänge automatisch sinkt, wie Studien zu Leistung und Erfolg von Studierenden zeigen, die über die seit 2012 bestehende Quotenregelung zu einem Studienplatz kamen: Die Absolventen öffentlicher Schulen können akademische Defizite in der Regel durch hohe soziale Kompetenzen ausgleichen und erzielen demnach ähnliche Studienergebnisse wie ihre Peers aus finanziell besser gestellten Familien (vgl. Miraglia / Rizzi 2017, Abs. 3).

Neben der Zahl der Studierenden steigt die Tendenz zur Internationalisierung<sup>287</sup>: „Brasilien's Hochschulen befinden sich seit einigen Jahren in einem rasanten Internationalisierungsprozess“ (Heitz 2014: 112). Die damit verbundenen Veränderungen werden von den Beteiligten durchaus wahrgenommen:

---

<sup>286</sup> Trotz der Verdreifachung der Zahlen ist der Anteil von Studierenden eines Jahrgangs mit ca. 15% nach wie vor gering und liegt weit unter dem OECD-Durchschnitt (vgl. Costa 2013: 77).

<sup>287</sup> Dass unter „Internationalisierung“ durchaus unterschiedliche Dinge verstanden werden zeigen die z. T. kontroversen Debatten an Institutionen (bspw. dem MEC) und Vereinigungen (bspw. REBRALINT). Die Diskussionen können an dieser Stelle jedoch nicht weiter verfolgt werden.

Acho que a gente foi por muito tempo uma universidade muito provinciana, muito voltada para questões endógenas, da universidade mesmo. Girava muito em torno do próprio departamento, do próprio curso, né, da própria área. Claro, isso não foi só aqui na Federal, mas falando do lugar que eu conheço, foi procurado uma extensão muito grande, né <sup>288</sup> (Interview 32, Z. 30–34).

Die Internationalisierung der Hochschulen ist dabei kein Selbstläufer und wird an den einzelnen Institutionen auf ganz verschiedene Weise umgesetzt (vgl. Althoff 2010: 316). Auch verlaufen die Entwicklungen keineswegs linear: Durch den umfassenden Ausbau der Promotionsmöglichkeiten im eignen Land entfällt für junge Akademiker zunehmend die Notwendigkeit für einen Auslandsaufenthalt, so dass stellenweise auch ein Rückgang der akademischen Mobilität zu verzeichnen ist (vgl. Müller 2013: 151f.). Zudem ist zwar die Zahl der Brasilianer gestiegen, die eine Zeit lang im Ausland studieren oder forschen, aber die Anzahl der ausländischen Studierenden ist immer noch gering und liegt bei etwa 0,2% (vgl. DAAD 2009: 8; DAAD 2016: 25).

Die relativ junge Existenz der brasilianischen Universitäten ist, neben anderen Aspekten, ein Grund dafür, dass die Fächer sich stärker der Gesellschaft gegenüber legitimieren müssen (vgl. Soethe 2014: 230). Dies hat zu Folge, dass es umfassender als z. B. in Deutschland Angebote für die nichtakademische Gemeinschaft gibt, z. B. in Form von Sprachkursen oder Projekten an Schulen: Das „Extracurriculare“ nimmt eine wichtige Stellung ein und bildet neben der Lehre und der Forschung die dritte Säule einer jeden brasilianischen Hochschule<sup>289</sup>. Die *Extensão* umfasst dabei ein umfangreiches Portfolio in der Erwachsenenbildung, in der politischen Bildung, in sozialen Projekten, in berufsbegleitender Weiterbildung u.v.m. Teilweise werden hier auch Forschungsergebnisse direkt in Projekte innerhalb des lokalen Umfelds umgesetzt.

Mit einem eigenen Prorektorat, einem erheblichen personellen Einsatz und einer großen Visibilität gehört der Bereich *Extensão* durchaus gleichberechtigt zu den Kernaufgaben einer Universität. Durch die Freiheit und sogar Pflicht zur Einnahme von Studiengebühren bildet die *Extensão* auch ein wichtiges Feld, um Drittmittel zu generieren (DAAD 2009: 13).

---

<sup>288</sup> Ü. D. V.: „Ich glaube, dass wir über einen langen Zeitraum hinweg eine sehr provinzielle Universität waren, sehr auf die eigenen Angelegenheiten bezogen, der Universität selbst. Es ging die ganze Zeit um die eigene Abteilung, den eigenen Studiengang, né, den eigenen Wissenschaftsbereich. Klar, das war nicht nur hier an der Bundesuniversität so, aber soweit ich auch die anderen Standorte überblicken kann, wurde jetzt eine umfassende Perspektiverweiterung angestrebt, né.“

<sup>289</sup> Dies gilt sowohl nach innen als nach außen: Die Universitäten geben auf diese Weise einen Beitrag an die Gesellschaft zurück, und die Verbindung der Studierenden nach außen – teilweise festgeschrieben durch Pflichtveranstaltungen und Leistungspunkte – sorgt für einen lehrreichen Praxisbezug (vgl. Silva de Camargo 2013: 87f.).

Diese Ausrichtung hat mit dem grundsätzlich höheren Stellenwert zu tun, der in Brasilien den Universitäten und den Lehrkräften als Akteuren der Veränderung im Kontext der sozialen und gesellschaftlichen Verantwortung zugestanden wird. Sie wurde in der Regierungszeit von Präsidentin Rousseff aktiv gefördert (vgl. Tazón Vulpi 2000: 102; Meneguelli Bonone 2013: 19; Silva de Camargo 2013: 86). Gleichzeitig bietet die *Extensão* den Studenten die Möglichkeit, sich auszuprobieren und praktische Erfahrungen zu sammeln<sup>290</sup>, wie dies bspw. bei den Fachsprachenzentren der Fall ist: Diese werden von den Universitäten betrieben und bieten einerseits den Universitätsangehörigen die Möglichkeit, für wenig Geld Sprachkurse zu belegen, und den *Licenciatura*-Studenten die Option, sich auszuprobieren<sup>291</sup> (vgl. Sartingen 2001: 1448).

Auch über die bisher genannten Punkte hinaus gibt es verschiedene Charakteristika, die brasilianische von deutschen Universitäten unterscheiden, sowohl struktureller als auch inhaltlicher Art. Einige dieser Aspekte werden im Folgenden genannt, da sie auch die Deutschstudiengänge betreffen.

- Im Gegensatz zu Spanisch-Lateinamerika sind die öffentlichen Universitäten Brasiliens nicht nur kostenlos, sondern (insbesondere die Bundesuniversitäten) auch die Hochschulen mit dem besten Ruf<sup>292</sup>. Einige können als richtiggehende „Leuchttürme“ bezeichnet werden (vgl. Althoff 2010: 305; Müller 2013: 150).
- Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten wird seit ca. zehn Jahren durch ein ambitioniertes Programm gefördert, die *Iniciação Científica*, in dem sich bereits die Studierenden der *Graduação* intensiv mit akademischen Inhalten auseinandersetzen und unter Anleitung eines Hochschullehrers erste eigene wissenschaftliche Projekte entwickeln können (vgl. Schier 2010: 299).
- Die große räumliche Distanz zwischen den einzelnen Universitäten macht es v. a. für die kleineren Fächer schwierig, Kooperationsprojekte zu initiieren und aufrecht zu erhalten (vgl. u. a. Interview 35, Z. 7–9). Vorschläge, dieser Situation zu begegnen, beziehen sich auf eine Verbesserung des Austauschs, der gegenseitigen

---

<sup>290</sup> Aus diesem Grund wurde die Beteiligung an extracurricularen Projekten im Fragebogen mit erhoben (**Frage 16**).

<sup>291</sup> Eine ausführliche Best-Practice-Beschreibung der *Extensão*-Projekte (in diesem Falle der UERJ) findet sich u. a. bei Stanke / Bolacio (2016: 330f.).

<sup>292</sup> Diese Tendenz wird in den nationalen Rankings deutlich: Im „RUF-Ranking“ von 2016 (das u. a. die Lehre, Forschung, Innovation und Internationalisierung berücksichtigt) kommt die erste private Universität auf Platz 21, und unter den besten 50 Hochschulen finden sich insgesamt nur sieben private.

Anerkennung von Studienleistungen und der Zusammenarbeit im Rahmen eines „gemeinsamen brasilianischen Hochschulraumes“ (vgl. Silva de Camargo 2013: 87). Hier spielt das Fehlen eines einheitlichen Bewertungs- oder Notensystems mit hinein, denn dieses hängt bisher immer von der jeweiligen Hochschule ab und ist nicht landesweit homogenisiert (vgl. Beneitone et al. 2007: 350f.).

- Seit fünf Jahren besteht ein Quotensystem<sup>293</sup>, um weniger privilegierten Gruppen (z. B. ethnische Minderheiten oder Absolventen öffentlicher Schulen) den Zugang zur Universität zu erleichtern (vgl. Beneitone et al. 2007: 350), denn nach wie vor „[...] finanziert die Breite der brasilianischen Steuerzahler eine [...] selektive und elitäre Hochschulbildung der Nachkommen der begüterteren Schichten über die Gebührenfreiheit an staatlichen Universitäten“ (DAAD 2009: 13).

Der bisherige Fokus auf die Strukturen der Universitäten und die Studierenden soll nun durch einige Anmerkungen zu den Lehrkräften ergänzt werden. Die ca. 4,5 Millionen brasilianischen Studierenden werden von reichlich 300.000 Dozenten unterrichtet<sup>294</sup>, von denen allerdings nur ca. ein Drittel fest angestellt bzw. verbeamtet ist. Von den Dozenten haben etwa 156.000 einen Master-Abschluss und 137.000 eine Promotion (vgl. Beneitone et al. 2007: 349; DAAD 2016: 16). Insbesondere das Förderprogramm REUNI hat den Anteil an gut ausgebildeten Dozenten<sup>295</sup> erhöht – auf knapp 70% Promovierte unter den Festangestellten (vgl. Cavalli Neder 2013: 24).

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass an den Abteilungen (aufgrund der Umstrukturierungen während der Militärdiktatur) keine eigenständigen „Lehrstühle“ bestehen, sondern es sich von der Struktur her eher um „Departments“ handelt (vgl. Althoff 2010: 305). Eine Folge davon ist, dass die Ausrichtung der Studiengänge deutlich stärker von den einzelnen Dozenten abhängt, da diese nicht für spezielle Lehrstühle berufen werden, sondern generell für die jeweilige Abteilung. Deswegen haben Änderungen „[...] eigentlich immer mit dem Profil der Dozenten zu tun. Es gibt ja nicht sozusagen einen Lehrstuhl, sondern ein neuer Dozent bringt sozusagen das Neue mit“ (Interview 30, Z. 42–44).

---

<sup>293</sup> Es handelt sich hier um das Bundesgesetz *Lei n.º. 12.711* von 2012. Umgesetzt werden die Maßnahmen u. a. über das Programm PROUNI, das in Unterkapitel 5.1.4 genauer beschrieben wird.

<sup>294</sup> Die DAAD-Bildungssystemanalyse (2016: 16) nennt die Kennzahl von 396.595 Dozenten.

<sup>295</sup> Es ist klar, dass sich eine „gute Ausbildung“ von Dozenten nicht nur an der Promotion festmachen lässt – eine wichtige Aufgabe der Hochschulen besteht ebenfalls darin, die Dozenten nach der Promotion aktualisiert zu halten und speziell ihre Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Silva de Camargo 2013: 87). Dessen ungeachtet stellt die Promotion nach wie vor einen wichtigen Indikator für die fachliche Qualifizierung des akademischen Lehrpersonals dar.

Als letzter Punkt werden an dieser Stelle die Universitäts-Rankings genannt. So umstritten diese auch sein mögen, geben sie doch Hinweise auf die Wahrnehmung der jeweiligen Institutionen – nicht zuletzt auch in Hinblick auf die Kooperation mit potenziellen Stipendiengebern. Die folgende Tabelle verdeutlicht diesen Zusammenhang<sup>296</sup>.

Uni	Gründung	Großregion <sup>297</sup>	DAAD-Förderung	Studiengänge mit Bestnote <sup>298</sup>	TN CsF <sup>299</sup> (Platz)	nationales Ranking <sup>300</sup>
USP	1934	Südosten	1	47	2	2 / 1
UFRJ	1920	Südosten	2	39	5	1 / 3
UFRGS	1934	Süden	3	35	12	5 / 7
UFPR	1912	Süden	4	12	7	7 / 13
UFMG	1927	Südosten	5	33	1	4 / 10
UFPE	1946	Nordosten	6	8	15	12 / 16
UFSC	1960	Süden	7	19	4	8 / 12
UNICAMP	1966	Südosten	8	32	8	3 / 2
UFC	1955	Nordosten	9	9	-	10 / -
UFSM	1960	Süden	10	4	-	18 / -
UERJ	1950	Südosten	11	7	-	13 / 15

Tabelle 49: Rankings und DAAD-Kooperation der Universitäten

<sup>296</sup> Die Förderzahlen des DAAD stammen aus Althoff (2010: 315), das Ranking der Entsendehochschulen am CsF-Programm der CsF-Bilanzbroschüre (vgl. DAAD 2015: 14).

<sup>297</sup> Da es an dieser Stelle um eine allgemeine Beschreibung geht, wird auf die in Brasilien üblichen fünf „statistischen Großregionen“ zurückgegriffen.

<sup>298</sup> Die Postgraduierten-Studiengänge werden regelmäßig von CAPES evaluiert: Mit den Bestnoten 6 bzw. 7 werden diejenigen Studiengänge ausgezeichnet, die „internationalen Standards“ entsprechen. Die in der vorliegenden Tabelle verzeichneten Zahlen beziehen sich auf die akademischen Studiengänge, die in der zweiten Jahreshälfte 2017 mit den Bestnoten bewertet wurden (vgl. CAPES-Liste unter: [https://sites.google.com/a/capes.gov.br/avaliacao-quadrienal/home/sai-o-resultado-da-1a-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017/RESULTADOS\\_PPG%20ACAD%C3%84MICOS\\_20set2017\\_IIES.xlsx?attredirects=0&d=1](https://sites.google.com/a/capes.gov.br/avaliacao-quadrienal/home/sai-o-resultado-da-1a-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017/RESULTADOS_PPG%20ACAD%C3%84MICOS_20set2017_IIES.xlsx?attredirects=0&d=1)).

<sup>299</sup> Das Regierungsstipendienprogramm *Ciência sem Fronteiras* (CsF) wird in Unterkapitel 5.1.4 ausführlich vorgestellt und kann als Indikator für Internationalisierungsbemühungen gelten.

<sup>300</sup> Die erste Zahl des Rankings bezieht sich auf das nationale „RUF-Ranking“ der Folha de São Paulo (empfohlen als Vergleichsgröße u. a. in DAAD 2016: 12 und abrufbar unter: <http://ruf.folha.uol.com.br/2016/ranking-de-universidades>), die zweite Zahl auf das Ranking der britischen Agentur QS zu den BRICS-Staaten (abrufbar unter <http://exame.abril.com.br/carreira/as-20-universidades-brasileiras-mais-prestigiadas-no-momento>). Die Angaben beziehen sich auf 2016. Da das QS-Ranking nur 20 Universitäten listet, sind einige der genannten Institutionen darin nicht erfasst.

Auffallend ist, dass in der DAAD-Förderung bestimmte Institutionen wenig zum Zug kommen, die in Brasilien etabliert sind. Ein Beispiel dafür ist die UNESP, die im nationalen Ranking auf Platz 6 bzw. 4 liegt, über 26 Postgraduierungs-Programme mit Bestnote verfügt und sich auch im CsF-Programm unter den Top-15-Herkunftshochschulen befindet (vgl. DAAD 2015: 14): Sie ist in der DAAD-Top-Ten-Liste gar nicht vertreten. Gleichzeitig werden diejenigen Institutionen stark berücksichtigt, die vor 1964 gegründet wurden und damit stärker in der Bildungslandschaft etabliert sind (vgl. Althoff 2010: 311). Darüber hinaus ist festzustellen, dass an den fünf Hochschulen, die insgesamt am stärksten von der DAAD-Förderung profitieren, ein DAAD-Lektorat angesiedelt ist.

#### 5.1.4 Förderprogramme im Hochschulbereich

Die Universitäten nehmen unter den Bildungsinstitutionen Brasiliens von jeher eine privilegierte Rolle ein. Verstärkt wurde dies durch die Etablierung bzw. Erweiterung von Förderprogrammen durch die sozialdemokratische Regierung ab 2002, die viel Geld in die Hand genommen hat, um das Hochschulsystem nach innen zu stärken. Außerdem wurden die internationalen Kontakte ausgebaut, um durch eine aktive Beteiligung und Programmgestaltung zu einem ernstzunehmenden Partner auf der internationalen Bühne zu werden (vgl. Soethe / Weininger 2009: 369; Althoff 2010: 307). Im Folgenden werden einige der Förderprogramme genauer vorgestellt: Es handelt sich hier um Maßnahmen, die von den Absolventen und Experten im Zuge der Erhebungen genannt wurden und die entsprechend auch für die Deutschstudiengänge eine Rolle spielen.

Das umfassendste nach innen wirkende Programm der vergangenen zehn Jahre ist das 2007 ins Leben gerufene *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI)<sup>301</sup>. Entwickelt wurde es für Bundesuniversitäten zum Ausbau von Infrastruktur und Dozententableau, mit der Auflage, a) die Anzahl der Studienplätze, die studentische Mobilität und die Qualität der Programme zu steigern, b) die Zahl der Studienabbrecher zu verringern, c) eine bessere Verzahnung der verschiedenen Bildungsabschnitte sicherzustellen und d) die traditionell marginalisierten Gruppen stärker zu fördern (vgl. Althoff 2010: 308; Cavalli Neder 2013: 23). Das Vorhaben wird umfassend finanziell gestützt: Allein zwischen 2007 und 2013 flossen mehr als 11 Milliarden R\$ an die Universitäten, um ca. 500.000 zusätzliche Studienplätze zu schaffen (vgl. Silva de Camargo 2013:

---

<sup>301</sup> Auf Deutsch: „Programm zur Unterstützung von Plänen zur Restrukturierung und Erweiterung der Bundesuniversitäten“. Die Gesetzliche Grundlage für das Programm bildet das Gesetz *Decreto n.º. 6.096/2007*.

84). Die Relevanz und Tragfähigkeit der Maßnahmen konnte durch Studien bestätigt werden, die zeigen, dass die finanzielle und institutionelle Unterstützung die Berufschancen der Absolventen deutlich erhöht (vgl. Costa 2013: 79f.).

Stärker noch als REUNI setzt das *Programa Universidade para Todos* (PROUNI)<sup>302</sup> auf das Ziel, die Chancen auf einen Hochschulzugang für bisher im Bildungssystem unterrepräsentierte Teile der Gesellschaft zu verbessern. Zielgruppe sind v. a. Absolventen öffentlicher Schulen, die ein Stipendium erhalten, z. T. auch für kostenpflichtige Privatuniversitäten (vgl. Beneitone et al. 2007: 351; Althoff 2010: 308; Costa 2013: 77; Iliescu / Braga 2013: 15; Gomes Sampaio 2016: 146).

Ebenfalls zur Förderung der Studierenden wurde das *Programa Nacional de Assistência Estudantil* (PNAES)<sup>303</sup> aufgelegt. Dieses teilweise mit dem deutschen BAföG vergleichbare Programm erlebte allein im Zeitraum 2008 bis 2012 einen Zuwachs an finanziellen Mitteln um etwa 400% auf über 500 Millionen R\$ (vgl. Cavalli Neder 2013: 24). Auf ähnliche Weise ausgebaut wurde das Programm *Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior* (FIES), das Bildungskredite vergibt (vgl. DAAD 2016: 15; Gomes Sampaio 2016: 146).

Speziell für den Ausbau der Lehrkompetenzen im Bildungsbereich wurde 2006 die *Universidade aberta do Brasil* (UAB) gegründet. Sie hat sich als Fernuniversität für die Aus- und Weiterbildung im Pädagogischen Bereich bewährt (vgl. Althoff 2010: 308; Silva de Camargo 2013: 82), allerdings wurden unter der aktuellen Regierung die Zulassungszahlen deutlich reduziert und das Budget radikal gekürzt<sup>304</sup>.

In eine ähnliche Richtung wie die UAB zielen die Aktivitäten des 2009 geschaffenen *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR)<sup>305</sup>, der gemeinsame Programme zwischen der Förderorganisation CAPES, den Bundesstaaten, Gemeinden und Hochschulen vorsieht. Mit dem Programm können Lehrer, die bereits im Schuldienst stehen (aber z. T. fachfremd unterrichten oder keinen formalen Abschluss vorweisen können), parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit den Lehramtsabschluss (*Licenciatura*) erwerben. Ziel ist dabei eine Qualifizierung bzw. Aktualisierung der Lehrkräfte, um die Unterrichtsqualität an den öffentlichen Schulen zu verbessern. Das Programm wird – trotz der

---

<sup>302</sup> Auf Deutsch: Programm „Universität für alle“. Das Programm wurde im Jahr 2005 mit dem Gesetz *Lei n.º 11.096/2005* institutionalisiert.

<sup>303</sup> Auf Deutsch: „Bundesweites Programm zur studentischen Unterstützung“.

<sup>304</sup> Vgl. zu den Zahlen die Webseite: <http://clickpolitica.com.br/brasil/confirmado-pelo-mec-universidades-publicas-serao-extintas-por-todo-o-pais-veja/>

<sup>305</sup> Auf Deutsch: „Bundesweiter Plan zur Lehrerbildung in den Pflichtschulen“. Gesetzliche Grundlage hierfür ist das *Decreto n.º 6.755* von Januar 2009.



zeitlichen Belastung der Teilnehmer – gut angenommen: Im Jahr 2015 belegten mehr als 51.000 Lehrer PARFOR-Kurse, und über 12.000 Teilnehmer schlossen die *Licenciatura* erfolgreich ab<sup>306</sup>.

Relevant sind die PARFOR-Angebote zunehmend auch in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften. In zwei Durchgängen (2013 und 2015) konnte über PARFOR je eine Gruppe von Deutschlehrern mit einem Sprachkurs- und Landeskundeaufenthalt in Deutschland und Österreich unterstützt werden. Die gesammelten Erfahrungen waren wichtig für die Etablierung eines Studienprogramms: Seit Ende 2016 läuft im südlichen Bundesstaat Santa Catarina ein Pilotprojekt zur Ausbildung von Deutschlehrern über eine *Segunda Licenciatura*.<sup>307</sup> Dabei werden Englischlehrkräfte aus dem öffentlichen Dienst berufsbegleitend für das Zweitfach Deutsch ausgebildet: Der dreijährige Studiengang, gefördert u. a. durch CAPES und organisiert durch die Bundesuniversität UFPR, nimmt zunächst 25 Studierende pro Jahr auf<sup>308</sup>.

Für eine engere Verzahnung von Theorie und Praxis wurde das *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) geschaffen, das vom Bildungsministerium finanziert und über CAPES verwaltet wird<sup>309</sup>. Über ein Stipendium erhalten Studierende der *Licenciatura* die Möglichkeit, während eines ganzen Jahres den Unterrichtsalltag an öffentlichen Schulen kennenzulernen, erste Lehrerfahrungen zu sammeln und diese Erfahrungen in der Studiengruppe und unter Anleitung erfahrener Lehrer zu reflektieren<sup>310</sup>.

Ebenfalls ein Programm für den akademischen Nachwuchs, aber stärker auf die Förderung der wissenschaftlichen Praxis bezogen, ist das vom Forschungsministerium unter Federführung des CNPq durchgeführte *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC). Durch ein Jahresstipendium sollen Studierende der *Graduação* dazu motiviert werden, sich Forschungsgruppen anzuschließen und erste wissenschaftliche Projekte zu begleiten<sup>311</sup>.

<sup>306</sup> Die Zahlen stammen von der CAPES-Webseite: [www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor)

<sup>307</sup> Für weitere Informationen dazu siehe bspw. die Webweiste: [www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/ufpr-oferece-curso-de-segunda-licenciatura-em-letras-alemao-para-professores-da-educacao-basica/](http://www.ufpr.br/portalufpr/blog/noticias/ufpr-oferece-curso-de-segunda-licenciatura-em-letras-alemao-para-professores-da-educacao-basica/)

<sup>308</sup> Wie passend das Angebot für die derzeitige Situation ist, zeigt die Tatsache, dass es im ersten Durchgang 172 Bewerber für die 25 Plätze gab (Information des „Netzwerks Deutsch“ beim Treffen im Mai 2017 in Recife).

<sup>309</sup> Weitere Informationen zum Programm finden sich auf der Webseite von CAPES: [www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid)

<sup>310</sup> Diese Möglichkeit entspricht sowohl den Forderungen nach mehr Praxisbezug in der Lehrerausbildung als auch dem Vorgehen der Aktionsforschung, für die die Reflexion des eigenen Tuns der Schlüssel für eine nachhaltige professionelle Weiterentwicklung ist. Dieses Programm wird deswegen in Teilkapitel 6.2.3 noch einmal in Zusammenhang mit der Qualifizierung der Absolventen aufgegriffen.

<sup>311</sup> Weitere Informationen dazu auf der Webseite des CNPq (<http://cnpq.br/pibic>).

Die Aussagen der Verbleibstudie bestätigen die Meinung der am PIBIC beteiligten Universitätsdozenten, dass durch das Programm das Interesse an Forschungsthemen geweckt wird und viele Studierende sich aufgrund dieser Erfahrungen für eine Postgraduierung entscheiden.

Neben den Maßnahmen nach innen wurden in den letzten Jahren auch die Fördermaßnahmen für die Internationalisierung der Hochschulen ausgebaut. Stark eingebunden war dabei auch Deutschland, wobei die institutionelle Kooperation vor allem zwischen dem DAAD und den brasilianischen Förderorganisationen CAPES und CNPq erfolgt. Zurück geht dieser Kontakt auf das „Kulturabkommen“ zwischen der BRD und Brasilien von 1969, das den akademischen Austausch explizit berücksichtigt (vgl. dazu weitere Informationen in Unterkapitel 5.3.3).

Eine bereits seit mehr als 20 Jahren bewährte Programmlinie ist PROBRAL, ein 1994 etabliertes Programm zur Unterstützung deutsch-brasilianischer Forschergruppen, mit dem seit 2008 auch Doppelpromotionen zwischen Deutschland und Brasilien gefördert werden. Im Programm UNIBRAL hingegen, das 2001 ins Leben gerufen wurde und Ende 2017 eingestellt wird, geht es vor allem um Austausch auf der Studentenebene (vgl. Beispiele bei Soethe / Weininger 2009: 369). Über PROBRAL wurden fächerübergreifend jährlich etwa 80 Projekte gefördert, über UNIBRAL etwa 20 (vgl. Althoff 2010: 312f.).

Die mit Abstand sichtbarste Maßnahme zur Internationalisierung stellte seit 2011 *Ciência sem Fronteiras* (CsF) dar<sup>312</sup>. Mit diesem groß angelegten Regierungsstipendienprogramm, das ein Volumen von umgerechnet 1,4 Milliarden Euro<sup>313</sup> und das Ziel von über 100.000 Geförderten in vier Jahren umfasste, verfolgte die brasilianische Regierung die Strategie, vor allem die Ingenieurs- und Technikstudiengänge auszubauen und an den internationalen Stand heranzuführen (vgl. Müller 2013: 154; Peuschel 2015: 652). In der ersten Phase des Programms<sup>314</sup> (2011 bis 2014), erhielten knapp 5.000 Studierende und Graduierte ein Stipendium für einen Studien- oder Forschungsaufenthalt in Deutschland, bis Ende 2016

---

<sup>312</sup> In Deutschland ist das Programm unter dem Namen „Wissenschaft ohne Grenzen“ bekannt. Weitere Informationen finden sich im Internet (vgl. u. a. die Seite: <http://www.kooperation-international.de/aktuelles/nachrichten/detail/info/brasilien-will-bis-zu-10000-stipendiaten-nach-deutschland-schicken-daad-generalsekretaerin-schlie/>).

<sup>313</sup> Durch den schwankenden Wechselkurs ergeben sich unterschiedliche Euro-Beträge. Die veranschlagten 3,4 Mrd. R\$ (vgl. Müller 2013: 154) entsprechen nach heutiger Umrechnung reichlich 1 Mrd. €.

<sup>314</sup> Ursprünglich waren für das CsF-Programm mehrere Auflagen vorgesehen. Aufgrund der wirtschaftlich bedingten Kürzungen im Bildungsbereich wurde letztendlich nur eine Programmphase für die Jahre 2011 bis 2014 ausgeschrieben. Die aktuelle Regierung hat angekündigt, das Programm nicht fortzusetzen.

waren es insgesamt 6.500 Teilnehmer<sup>315</sup> (vgl. DAAD 2015: 14). Damit wurde die ursprüngliche geplante Marke von 10.000 Studierenden im Zielland zwar verfehlt, trotzdem stellt die Maßnahme eine bemerkenswerte Erhöhung der brasilianischen Studierendenzahlen in Deutschland dar (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 203; Auswärtiges Amt 2015: 29, Peuschel 2015: 652).

Die Erfahrungen mit CsF haben gezeigt, dass mangelnde Sprachkenntnisse und ungenügende Vorbereitung wesentliche Hindernisse für einen erfolgreichen Studienaufenthalt darstellen – so lagen bei ca. zwei Drittel der Teilnehmenden die Deutschkenntnisse unter dem Niveau B2 (vgl. Peuschel 2015: 654; Uphoff 2015: 276). Als Folge wurde vom brasilianischen Bildungsministerium eine neue Förderlinie entwickelt: Das Programm *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) hat zum Ziel, die für einen sinnvollen Studienaufenthalt notwendigen Sprach- und Kulturkenntnisse zu vermitteln (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 29). In Zusammenarbeit mit dem DAAD und g.a.s.t. läuft zwischen 2016 und 2018 die Pilotphase für Deutsch. Bei einer erfolgreichen Umsetzung sind interessante Perspektiven für die brasilianische Germanistik und die Deutschlehrrerausbildung zu erwarten.

Nach den bisherigen Ausführungen zum brasilianischen Bildungssystem und zum Hochschulbereich im Allgemeinen nehmen die folgenden drei Teilkapitel nun die Deutschstudiengänge, ihre Strukturen und Akteure in den Blick.

## 5.2 Deutsch studieren in Brasilien

Anliegen dieses Teilkapitels ist es, die universitäre Deutschlehrrerausbildung in Brasilien umfassend darzustellen, da dies bisher sowohl in Deutschland als auch in Brasilien ein Desiderat darstellt. Zwar gibt es vor allem in Brasilien zunehmend Publikationen, die sich mit den Deutschstudiengängen beschäftigen, jedoch sind diese meist auf einzelne Regionen, Institutionen oder Aspekte beschränkt. Die in Deutschland erschienenen Veröffentlichungen wiederum sind entweder veraltet und damit unvollständig (vgl. etwa Kerschhofer-Puhalo / Krumm 1997) oder gehen nicht über kurze, allgemein gehaltene Überblicksdarstellungen hinaus (vgl. etwa Soethe 2010).

---

<sup>315</sup> Aktuelle Zahlen finden sich im Internet (vgl. Webseite: <http://www.kooperation-international.de/laender/amerika/brasilien/bekanntmachungen-und-nachrichten/detail/info/brasilien-stipendienprogramm-wissenschaft-ohne-grenzen-auf-dem-pruefstand/>).

### 5.2.1 Zur Struktur der Deutschstudiengänge in Brasilien

Deutsch ist in Brasilien in der Regel ein Fach der *Letras*-Studiengänge an den Universitäten und kann – in Unterscheidung auf den angestrebten Abschluss – in zwei Ausrichtungen studiert werden: als *Licenciatura* (etwa: Lehramt) oder als *Bacharelado* (etwa: Bachelor<sup>316</sup>) mit den Profilen Literatur-, Sprach- und/oder Übersetzungswissenschaft (vgl. Soethe 2010: 1626; Interview 36, Z. 88–91). Oft werden die ersten zwei bis drei Jahre des Studiums parallel studiert und erst dann erfolgt eine Trennung in die verschiedenen Modalitäten<sup>317</sup>. Insbesondere das Lehramtsstudium ist dabei heterogen aufgestellt: Bis heute gibt es sowohl Modelle, bei denen zunächst ein Bachelorabschluss erworben und die Lehramtsausbildung konsekutiv angeschlossen wird (z. B. an der USP), als auch integrierte Formen, bei denen didaktische Themen und Inhalte bereits ab dem Beginn des Studiums Teil des Curriculums sind (vgl. Pupp Spinassé 2005: 119). Auch die Fächerwahl ist je nach Standort variabel: Meist wird das Deutsch- mit einem Portugiesisch-Studium kombiniert, allerdings gibt es auch Universitäten, die Deutsch ausschließlich als Einzelfach anbieten (z. B. die UFPA).

Die Anbindung von Deutsch an die *Letras*-Abteilungen hatte von jeher eine starke philologische Orientierung zur Folge. Schwerpunkte für die *Letras*-Fächer sind die Sprach- und Literaturwissenschaften, so dass die Ausrichtung der Studiengänge zunächst am ehesten mit einem Magister in Germanistik vergleichbar ist (vgl. Neuner 1994: 11; Galle 2006: 257f.). Die methodisch-didaktischen Inhalte, die Fertigkeiten zur Vermittlung der Sprache und Kenntnisse zu Lehr- und Lernprozessen aus fremdphilologischer Sicht, spielen in den Studiengängen traditionell eine untergeordnete Rolle. Folglich waren die Absolventen vergangener Jahrgänge, wenn sie sich für eine Tätigkeit als Deutschlehrer entschieden, durch das Studium nicht ausreichend auf den Unterrichtsalltag vorbereitet (vgl. Krumm 1994: 6, 2003: 143 und 2012: 55ff.; Sartingen 2001: 1447).

Für das Setting außerhalb der deutschsprachigen Länder muss neben der Orientierung auf Sprach- und Literaturwissenschaft stets berücksichtigt werden, dass a) die Studierenden die deutsche Sprache meist selbst erst erwerben müssen, und sie diese b) im Regelfall später auch selbst als Lehrkraft vermitteln. Die Sprachverwendung hat in diesem Zusammenhang also immer auch einen DaF-Bezug, weswegen die Deutschstudiengänge in Brasilien hybrid sind und sich – je nach Profil – am ehesten unter „Deutschlandstudien“, „Deutsch als

---

<sup>316</sup> Durch die Studienzeit von vier bis fünf Jahren ist das Programm umfassender als in einem deutschen BA.

<sup>317</sup> Aktuell wird an verschiedenen Deutschabteilungen an einer Curricula-Reform gearbeitet, um die vom Bildungsministerium angestrebte frühere Trennung zwischen *Bacharelado*- und *Licenciatura*-Studiengängen umzusetzen.

Fremdsprache“, „Germanistik“ und (zum Teil) auch „Übersetzen“ fassen lassen<sup>318</sup> (vgl. Neuner 1994: 12f., Voerkel 2014: 119). Die Ausrichtung und das Einsatzfeld sind breit gefasst, und somit „[...] befinden sich die Deutschstudien an einer Scharnierstelle zwischen Sprachvermittlung und Germanistik, zwischen DaF-Unterricht für angehende Deutschlehrer oder für Hörer aller Fakultäten, zwischen der Lehrerausbildung und wissenschaftlicher Arbeit“ (Sartingen 2001: 1448; ähnlich Galle 2006: 259).

Das Bewusstsein für die Relevanz, Deutsch in Brasilien auch unter fremdphilologischen und methodisch-didaktischen Gesichtspunkten zu behandeln, hat in den letzten Jahren zugenommen und Deutsch als Fremdsprache damit deutlich an Umfang und Kontur gewonnen (vgl. Peuschel 2015: 650). Gemessen an den institutionellen Strukturen – also dem Bestehen von eigenen Lehrstühlen, Forschergruppen und Promotionsmöglichkeiten – ist DaF in Brasilien jedoch kein eigenständiges Fach, sondern in die allgemeinen Deutschstudiengänge integriert<sup>319</sup> (vgl. Pupp Spinassé 2005: 19). Es bleibt festzuhalten, das DaF und Germanistik in Brasilien – im Gegensatz zur Situation an manchen Universitäten in Deutschland – nicht gegeneinander stehen, sondern sich sinnvoll ergänzen.

Mit den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es schwer ist, die Deutschstudiengänge in Brasilien klar zu fassen und zu benennen: Weder „Germanistik“ noch „Deutsch als Fremdsprache“ würden das Fach ausreichend beschreiben. Aus diesem Grund ist in der gesamten Arbeit von „Deutschstudien“ bzw. „Deutschstudiengängen“ die Rede, wobei die germanistischen und DaF-Inhalte stets mitgedacht werden.

Nach den Überlegungen zu Ausrichtung und Bezeichnung wird im Folgenden zunächst gezeigt, an wie vielen brasilianischen Hochschulen Deutschstudiengänge bestehen. Dazu führt die folgende Übersicht die Zahlen aus einschlägigen Publikationen zusammen:

---

<sup>318</sup> Wie heterogen die Deutschstudiengänge auch in der Eigenwahrnehmung wahrgenommen werden, zeigen zahlreiche Zitate aus den Experteninterviews, wenn beispielsweise von einem „Deutsch-, DaF-, Germanistikstudium“ die Rede ist (Interview 35, Z. 183–184). Diese Konstellation ist wesentlich auch historisch bedingt: „Methodik-Didaktik ist ja bei uns per Definition ausgelagert, das ist natürlich eine komische Situation. Das ist nicht ideal, aber hat mit der Geschichte der brasilianischen Unis zu tun, dass das in der Pädagogik angesiedelt ist – was ein bisschen widersinnig ist, und was auch verhindert, dass wir zu einem echten DaF-Studiengang werden. Also, wir sind so eine Mischung aus Germanistik, Deutsche Philologie und Übersetzungswissenschaft, sage ich mal, mit Literatur- und Übersetzungswissenschaft. Aber ein echter DaF-Studiengang sind wir aus dem Grund hier nicht“ (Interview 36, Z. 191–197).

<sup>319</sup> Verwendung findet für die spezielle Situation u. a. das Konzept der „Kontextgermanistik“. Diese zielt weniger auf die institutionellen Strukturen und Gegebenheiten ab und ist für den brasilianischen Kontext möglicherweise produktiver als der normativ angehauchte Begriff der „Auslandsgermanistik“ (vgl. Röben de Alencar Xavier 2014: 131).

Jahr	Quelle	grundständige Deutschstudiengänge	freies Sprachkursangebot	Kommentar
2001	Sartingen	ca. 15	50	allgemeine Nennung
2005	Pupp Spinassé	16		genauere Beschreibung von vier Standorten
2010	Bolle	14		kein Verweis auf allgemeine Sprachkurse
2010	Gil de Andrade	15	mehr als 50	allgemeine Nennung
2010	Soethe		29	in der Zahl sind Studiengänge und freie Kurse kombiniert
2011	Friesen Blume	ca. 15		allgemeine Nennung (mit Verweis auf Sartingen 2001)
2014	Pupp Spinassé	16	49	allgemeine Nennung
2015	Ammon	16		keine genaueren Angaben
2016	ABEG	18		Nennung mit Namen der einzelnen Institutionen
2016	DAAD	13		tw. fehlerhafte Bezeichnung der Uni-Namen, Angaben nicht aktuell

Tabelle 50: Angaben zur Anzahl von Deutschstudiengängen in Brasilien

Aus der Tabelle werden unterschiedliche Angaben zur Anzahl der Hochschulen mit Deutschangebot (und die jeweiligen Standorte) ersichtlich. Dafür gibt es verschiedene Gründe, allen voran die ausgeprägte Dynamik im brasilianischen Hochschulsektor. Manche Einrichtungen schließen die Deutschstudiengänge nach einiger Zeit wieder (zu nennen wären bspw. die Kurse der *Faculdade de Ciências e Letras de Marília* und der *Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior* – UNIVATES oder der Lehramtsstudiengang Deutsch an der *Universidade Federal de Santa Maria* – UFSM<sup>320</sup>) oder hören sogar ganz auf zu existieren (z. B. die *Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas*<sup>321</sup>). Anderswo wiederum werden Deutschstudiengänge neu eingerichtet (zuletzt an der UNIOESTE 2003 und an der

<sup>320</sup> Vgl. zu den genannten Institutionen die Literaturhinweise in APPA (1989: 25f.) und DAAD (2002: 83).

<sup>321</sup> An dieser Hochschule, die Anfang der 1970er Jahre den ersten Studiengang für Übersetzen und Dolmetschen in Brasilien einrichtete, wurde ab 1972 bis Mitte der 1990er Jahre ein Übersetzerstudium für Deutsch angeboten. Die Hochschule ging zunächst in der UNIBERO und dann in der privaten *Anhanguera Education*-Gruppe auf und existiert seit 2009 nicht mehr unter ihrem ursprünglichen Namen.

UFPel 2009). Zudem ist in manchen Artikeln unklar, ob nur eigenständige Deutschstudiengänge in die Zählung einbezogen werden, oder auch Institutionen mit einem starken Deutsch-Bezug ohne eigenen Studiengang (z. B. die UNICAMP, an der es sogar ein DAAD-Lektorat gibt). Schließlich finden sich (wie z. B. bei der Nennung der ABEG<sup>322</sup>) Angaben zu Studiengängen, die geplant sind bzw. sich im Aufbau befinden, aber bisher noch keine Einschreibungen vorgenommen haben. Dies zeigt die Notwendigkeit, genau zu begründen und zu beschreiben, welche Studiengänge in der Untersuchung erfasst werden, und zudem eine aktuelle Zählung vorzunehmen. Beides soll im Folgenden geschehen.

Bei der im folgenden Unterkapitel dargestellten Auflistung der universitären Deutschstudiengänge wurden die freien Kursangebote nicht berücksichtigt. Stattdessen liegt der Schwerpunkt auf grundständigen Deutschstudiengängen, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Sommer 2016) Lehrveranstaltungen angeboten haben, von Studierenden frequentiert wurden und somit als „aktiver, funktionierender Studiengang“ gewertet werden konnten. Da die Deutschlehrerausbildung ein besonderes Interesse der Arbeit ist, war das Kriterium zudem das Angebot einer *Licenciatura em Letras Alemão*, eines Lehramtsstudiums Deutsch<sup>323</sup>. Alle Studiengänge, die die genannten Kriterien erfüllen, wurden in die nachfolgende Zählung und Beschreibung aufgenommen.

## 5.2.2 Hochschulen mit Deutschstudiengängen

Die Deutschlehrerausbildung erfolgt in Brasilien an Hochschulen und Universitäten (vgl. Friesen Blume 2011: 53)<sup>324</sup>. Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die Einrichtungen und folgt dabei dem Vorschlag nach der Dreiteilung des Landes: Die Institutionen sind zunächst nach den drei Großregionen angeordnet, und innerhalb derselben in alphabetischer Reihenfolge<sup>325</sup>. Die folgenden Angaben sind eine Kombination aus Literaturrecherche (vgl. u. a. Grilli 2017: 137), Informationen aus dem Internet und Anfragen bei den Kolleginnen und Kollegen der einzelnen Institutionen.

<sup>322</sup> Vgl. Webseite des Germanistenverbandes ([http://germanistik-brasil.org.br/?page\\_id=86](http://germanistik-brasil.org.br/?page_id=86)). Hier wird die UFPB in João Pessoa genannt, an der auf Nachfrage aber kein eigener Studiengang bestätigt wurde. Ein Übersetzerstudiengang (mit Deutschanteilen) befindet sich in Planung.

<sup>323</sup> Die meisten Universitäten bieten das Deutschstudium parallel sowohl als Bachelor als auch als Lehramt an – somit wurden mit der Zählung der *Licenciaturas* auch alle anderen grundständigen Deutschstudiengänge mit erfasst. Das spielt insofern eine Rolle, als nicht alle in der Praxis tätigen Deutschlehrer auch einen Lehramtsstudiengang durchlaufen, sondern z. T. auf Bachelor studiert haben.

<sup>324</sup> An dieser Stelle ist von der grundständigen Deutschlehrerausbildung die Rede. Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen werden auch von anderen Institutionen durchgeführt.

<sup>325</sup> Die Auflistung erfolgt also nicht aus einer Hierarchie oder sonstigen Bewertung heraus.

Name der Hochschule	Ort	Bundesstaat	Gründung	Deutsch seit <sup>326</sup>	Abschluss BA	Abschluss Lehramt	Abschluss Übersetzen
UFBA	Salvador	BA	1946	1941	X	X	
UFC	Fortaleza	CE	1954	1961	X	X	als MA
UFPA	Belém	PA	1957	1957		X	
UERJ	Rio de Janeiro	RJ	1952	1973	X	X	
UFF	Niterói	RJ	1960	1971	X	X	
UFMG	Belo Horizonte	MG	1927	1942	X	X	
UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	1920	1931	X	X	
UNESP	Araraquara	SP	1959	1959	X	X	
UNESP	Assis	SP	1958	1959		X	
USP	São Paulo	SP	1934	1934	X	X	X <sup>327</sup>
FURB	Blumenau	SC	1968	1967		X	
IFPLA	Ivoti	RS	1909	1976		X	
UFPEl	Pelotas	RS	1969	2009		X	
UFPR	Curitiba	PR	1912	1938	X	X	X
UFRGS	Porto Alegre	RS	1934	1942	X	X	X
UFSC	Florianópolis	SC	1960	1961	X	X	X
UNIOESTE	Marechal Cândido Rondon	PR	1987	2003		X	

Tabelle 51: Brasilianische Hochschulen mit Deutschstudiengängen

<sup>326</sup> Der Beginn der Deutschstudiengänge ist nicht mehr in allen Fällen genau nachvollziehbar, da sich a) die Studiengänge z. T. aus Kursangeboten heraus entwickelt haben, und b) zwischen dem Beginn der Unterrichtsaktivitäten und der offiziellen Anerkennung der Studiengänge oft mehrere Jahre liegen. In diesen Fällen dienen die Angaben der jeweiligen Universität als Quelle. Gleichzeitig gibt es einige Fälle, an denen der Beginn des Deutschunterrichts früher liegt als die Hochschulgründung: Dies ist der Fall, wenn die Institution sich (z. B. durch Fusionen) erst später etabliert hat.

<sup>327</sup> An der USP bestehen die Möglichkeit, Übersetzen als ein Profil im *Bacharelado*-Studiengang zu belegen, und das Angebot eines Masterstudiengangs für Übersetzer (vgl. Azenha Junior 2015: 43f.).



Von den insgesamt 17 Institutionen, die eigenständige Deutschstudiengänge anbieten, sind 15 öffentlich (zehn Bundesuniversitäten, fünf Landesuniversitäten<sup>328</sup>) und zwei privat (eine Gemeindeuniversität und ein Hochschulinstitut). Die folgende Karte veranschaulicht, wie die Standorte geografisch im Land verteilt sind.



Abbildung 29: Standorte von Deutschstudiengängen (Karte)

Wie auf der Karte zu sehen ist, befinden sich Hochschulen mit einem grundständigen Deutschstudiengang in neun der 27 brasilianischen Bundesstaaten<sup>329</sup>. Von diesen liegen drei im Norden bzw. Nordosten (BA, CE, PA), drei im Südosten (MG, RJ, SP) und drei im Süden (PR, RS, SC). Weniger ausgeglichen ist jedoch die Anzahl der Hochschulen in den jeweiligen Regionen: Bei einem zweiten Blick auf die Karte wird deutlich, dass sich im gesamten Norden und Nordosten des Landes drei der Universitäten befinden, im westlichen

<sup>328</sup> Die UNESP ist eigentlich eine einzelne Universität. Da aber die Standorte eine weitreichende Autonomie haben und sowohl das Curriculum als auch das Profil der Lehrkräfte deutlich verschieden sind, werden die beiden Standorte – Araraquara und Assis – jeweils als eine eigene Hochschule betrachtet.

<sup>329</sup> Die Föderative Republik Brasilien umfasst 26 Bundesstaaten sowie den Hauptstadtbereich *Distrito Federal*, der zwar z. T. einer eigenen Gesetzgebung unterliegt, aber im Wesentlichen wie ein weiterer Bundesstaat betrachtet werden kann.

Zentrum gar keine, im Südosten sieben und im Süden ebenfalls sieben<sup>330</sup> (vgl. auch Pupp Spinassé 2014: 19). Aus diesem Grund folgt die gesamte Arbeit der auf Seite 15 vorgeschlagenen und begründeten Einteilung in die Großregionen „NNO“ (Bundesstaaten BA, CE, PA), „Sudeste“ (MG, RJ, SP) und „Sul“ (PR, RS, SC).

### 5.2.3 Beschreibung der einzelnen Studienstandorte

Um die universitäre Deutschlehrrerausbildung im Land genauer zu erfassen, werden die Hochschulen bzw. ihre Deutschstudiengänge einzeln beschrieben und vorgestellt<sup>331</sup>. Dabei bleibt aus Gründen der Übersichtlichkeit die Reihenfolge erhalten: Zunächst die Einrichtungen aus der Großregion „Norden“, danach aus der Großregion „Mitte“ und schließlich aus der Großregion „Süden“. Die folgenden Angaben basieren sowohl auf den Aussagen von Hochschuldozenten, mit denen gemeinsam die Daten zu ihren jeweiligen Institutionen ergänzt wurden, als auch auf Informationen aus der Forschungsliteratur und dem Internetauftritt der Universitäten. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die *Projetos Pedagógicos*<sup>332</sup>, in denen die Ziele und Strukturen der Studiengänge begründet werden. In einigen Fällen wird zudem auf die Aussagen der Experten verwiesen, wenn diese sich in den Interviews prägnant über die Schwerpunkte ihrer Einrichtung bzw. des Deutschstudiengangs äußern.

Am Deutschstudiengang der *Universidade Federal da Bahia* (UFBA), die seit dem Jahr 1946 als Bundesuniversität besteht<sup>333</sup>, wird seit einigen Jahren ein stärkerer Fokus auf „Interkulturalität“ gelegt – dies soll auch im neuen Curriculum deutlich werden, das gerade diskutiert wird (vgl. Int. 1, Z. 8, 26; Int. 2, Z. 26f., 169). Traditionell sieht sich das *Instituto de Letras* eher als ein Ort der Forschung, die Lehrerausbildung erfolgt stärker am *Instituto de Ensino* (vgl. Int. 2, Z. 128f.). Die Universität ist stark im Fernstudium engagiert und u. a. Partner

<sup>330</sup> Diese Verteilung ist eine weitere Motivation dafür, die in Brasilien sonst übliche Aufteilung des Landes in fünf Regionen aufzubrechen und stattdessen drei Großregionen zu beschreiben: Norden, Mitte und Süden.

<sup>331</sup> Als Vorlage dient u. a. die Dissertationsarbeit von Waibel, in der die untersuchten Studiengänge ebenfalls kurz beschrieben werden (vgl. Waibel 2012: 43–46).

<sup>332</sup> Diese Studiengangsbeschreibungen sind seit der Reform von 2001/2002 für die Studiengänge verpflichtend und werden regelmäßig erneuert. Zwar sind im Internet nicht von allen Deutschstudiengängen die *Projetos Pedagógicos* zu finden, die meisten jedoch schon: Zum Teil handelt es sich dabei um Zusammenstellungen von über 150 Seiten.

<sup>333</sup> Gründungsdokument ist das *Decreto n.º. 9155* vom April 1946. Deutsch wird seit der Etablierung des *Letras*-Kurses 1941 angeboten, der vor der Einrichtung als Bundesuniversität eröffnet worden war (vgl. die Angaben auf der Webseite der Universität bzw. der Fakultät: [www.ufba.br/historico](http://www.ufba.br/historico) bzw. [www.lettras.ufba.br](http://www.lettras.ufba.br)).

der DaF-Spezialisierung in Kooperation mit dem Goethe-Institut und des Weiterbildungsstudiums „Deutsch lehren lernen“ (DLL). Deutsch wird am Sprachenzentrum NUPEL in offenen Kursen angeboten<sup>334</sup>.

Die *Universidade Federal do Ceará* (UFC) besteht seit 1954 als Bundesuniversität und bietet seit 1961 ein Deutschstudium an<sup>335</sup>. Seit 1962 wird durch die Hochschule ein eigenes deutsches Kulturzentrum betrieben<sup>336</sup>, die *Casa de Cultura Alemã*, an der eines der weltweit nur drei Kulturlektorate des DAAD angesiedelt ist, das seinerseits in der Kulturarbeit eng mit dem Goethe-Institut kooperiert. Die Universität ist stark in Fernstudienkursen (*UFC virtual*) involviert, die u. a. für Spanisch und Englisch angeboten werden (allerdings nicht für Deutsch). Auf Master-Niveau besteht seit 1995 ein Übersetzungsstudiengang, an dem auch Dozenten aus der Deutschabteilung beteiligt sind (Int. 3, Z. 90ff.). Das Curriculum von 1995 definiert das Deutschstudium als einen polyvalenten Studiengang, so dass die beiden Modalitäten *Bacharelado* und *Licenciatura* bewusst nebeneinander bestehen. Seit vielen Jahren wird für Studenten der *Graduação* ein Stipendium für ein Teilstudium an der Universität Köln angeboten. Neben der *Casa* gibt an der Deutschabteilung noch weitere extracurriculare Projekte, u. a. im Rahmen des PIBID (vgl. Int. 4, Z. 98ff.).

Die *Universidade Federal do Pará* (UFPA) ist Sitz der *Casa de Estudos Germânicos* (CEG) und des zweiten Kulturlektorats des DAAD in Brasilien<sup>337</sup>. Deutsch wird seit der Gründung der Institution und der Etablierung der *Letras*-Abteilung 1957 unterrichtet<sup>338</sup>. An der wichtigsten Universität im Norden des Landes liegt ein Schwerpunkt auf den Sozialwissenschaften, u. a. mit bedeutenden Forschungszentren für Philosophie, Soziologie und Anthropologie. Extracurricular werden Projekte zum Deutschunterricht mit Kindern und zu lyrischem Gesang angeboten, zudem ist die der Universität unterstellte *Escola de Aplicação* seit einigen Jahren eine PASCH-Schule, an der zwei Absolventen des Deutschstudiengangs mit vollen Stellen arbeiten. Innerhalb des Curriculums, das 2010 in Kooperation mit deutschen Experten einer Reform unterzogen wurde, haben Fragen der Interkulturalität und der

<sup>334</sup> Vgl. Webseite: <https://nupel.ufba.br/alemao>

<sup>335</sup> Gründungsdokument der Universität ist das Gesetz *Lei n.º. 2.373* von Dezember 1954; für die Einrichtung des Studiengangs sorgte das Gesetz *Lei n.º. 3.866* vom Januar 1961 (vgl. Angaben auf der Webseite der Universität sowie der Fakultät: [www.ufc.br/a-universidade](http://www.ufc.br/a-universidade) sowie [www.cursodeletras.ufc.br](http://www.cursodeletras.ufc.br)).

<sup>336</sup> Neben dem deutschen Kulturzentrum bestehen an der UFC fünf weitere *Casas de Cultura*.

<sup>337</sup> Der Lektor war lange Zeit auch für die Verwaltung der Casa zuständig. Nach einer Neuordnung liegt die Verwaltung des freien Sprachkursangebots jedoch seit Juni 2016 in der Hand der Fakultät für Moderne Fremdsprachen (FALEM–UFPA).

<sup>338</sup> Gründungsdokument ist hier das Gesetz *Lei n.º. 3.191* vom Juli 1957; die weiteren Angaben entstammen dem *Projeto pedagógico* (vgl. ILC–UFPA 2010: S. 9) sowie die Webseite der Universität ([www.portal.ufpa.br/includes/pagina.php?cod=historico-e-estrutura](http://www.portal.ufpa.br/includes/pagina.php?cod=historico-e-estrutura)).

Methodik-Didaktik (jeweils mit eigenen Lehrveranstaltungen) zunehmend an Gewicht gewonnen. Die UFPA ist eine der wenigen Universitäten, an der für Deutsch nicht ein paralleles Portugiesisch-Studium vorgesehen ist (vgl. u. a. Grilli 2017: 137).

Die *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ) ging 1952 aus der *Universidade de Guanabara* hervor (vgl. Bolacio / Moura 2014: 56). Deutsch kann hier als *Bacharelado* oder *Licenciatura* studiert werden (Bolacio / Moura 2014: 56; Stanke / Bolacio 2016: 330). Grundlagen der Übersetzung werden in zwei Modulen und mehreren Projekten der *Extensão* vermittelt, in denen explizit auch das kulturelle Lernen verankert ist (Bolacio / Moura 2014: 56f.). Charakteristisch für die Deutschabteilung der UERJ ist die Vielzahl an extracurricularen Projekten, die den Studierenden bereits ab dem Beginn ihres Studiums die Möglichkeit geben, das Gelernte auch praktisch anzuwenden: Zu nennen wären hier die Projekte LICOM, PLIC, LETI, PROFAL und OLEE, die jeweils unterschiedliche Zielgruppen und Kooperationspartner haben (vgl. Stanke / Bolacio 2014: 128; Stanke / Bolacio 2016: 330f.), oder das Projekt *Vice-versa* und die Faust-Übersetzungen, die sich speziell kulturellen Fragestellungen widmen (vgl. Moura 2014: 144). Wichtig ist der Deutschabteilung der internationale Kontakt, der u. a. in der seit 2011 bestehenden, ertragreichen Kooperation mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena zum Tragen kommt (Bolacio / Moura 2014: 57; Moura 2014: 136; Stanke / Bolacio 2014: 129 und 2016: 330). Auffällig ist aus der Außenperspektive die umfassende Reflexion innerhalb der Deutschabteilung zu Kursgestaltung und -inhalten, was sich in den letzten Jahren u. a. in einer umfassenden Publikationstätigkeit niedergeschlagen hat<sup>339</sup>. Landesweit gilt der *Letras*-Kurs inzwischen als einer der besten – dies zeigen sowohl die Kommentare in den Fragebögen als auch die Hinweise in Publikationen, wie z. B. bei Pupp Spinassé (2005: 135) – und wurde von der Bildungsagentur CAPES mit der Bestnote 5 bewertet<sup>340</sup>.

Die *Universidade Federal Fluminense* (UFF) ist eine der beiden Bundesuniversitäten im Staat Rio de Janeiro und besteht seit dem Jahr 1960<sup>341</sup>. Im Deutschstudiengang, der Anfang der 1970er Jahre seine Arbeit aufnahm<sup>342</sup>, liegt ein Schwerpunkt der Arbeit auf Plurizentrik und Plurilingualismus, indem z. B. die Geschichte der deutschsprachigen Immigration und der

---

<sup>339</sup> Allein im 2014 vom DAAD herausgegebenen Tagungsband „Germanistik in Brasilien“ finden sich drei Aufsätze, die explizit theoretische Überlegungen mit der Beschreibung ihrer Umsetzung im Deutschstudiengang der UERJ thematisieren.

<sup>340</sup> Vgl. Angaben auf der Webseite des *Instituto de Letras* – UERJ ([www.institutodeletras.uerj.br/index.php](http://www.institutodeletras.uerj.br/index.php)).

<sup>341</sup> Gründungsdokument ist das Gesetz *Lei n.º 3.848* von Dezember 1960; die heutige Benennung erfolgte mit dem Gesetz *Lei n.º 62.414* von 1968 (vgl. Webseite der Universität bzw. der Fakultät: [www.uff.br/?q=historico](http://www.uff.br/?q=historico) sowie [www.letras.uff.br/content/historico](http://www.letras.uff.br/content/historico)).

<sup>342</sup> Angabe auf der Webseite des Instituts ([www.letras.uff.br/content/historico](http://www.letras.uff.br/content/historico)).

damit verbundenen Ausprägung der verschiedenen Varianten und Dialekte untersucht werden (vgl. Savedra / Höhmann 2014: 124). Diese Ausrichtung spiegelt sich in den extracurricularen Projekten wider, die u. a. zu Kontaktsprachen, Briefnachlässen und Exilliteratur durchgeführt werden (vgl. Int. 10, Z. 11ff., 33–36). Im Bereich der Lehrerausbildung bestehen die *Extensão*-Projekte PULE und PROLEM, zudem wird ein enger Kontakt zum *Instituto de Políticas Linguísticas* (IPOL) in Florianópolis gepflegt. Mit einem Stipendium können jedes Jahr zwei Studierende ein Teilstudium in Tübingen absolvieren, daneben bestehen enge Kontakte zu den Universitäten Viadrina in Frankfurt/Oder (u. a. über ein PROBRAL-Projekt) und Mainz-Germersheim (Romanistik).

Die *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), gegründet 1927 und seit 1965 unter ihrem jetzigen Namen aktiv<sup>343</sup>, ist vor allem in den Geisteswissenschaften und Jura eine auf nationalem Niveau anerkannte Universität. Der Studiengang *Letras Anglo-Germânicas* gilt als einer der ersten des Landes<sup>344</sup>. Das Fremdsprachenzentrum der Universität, CENEX, gegründet Anfang der 1970er Jahre, bietet zahlreiche Deutschkurse an. Seit 1997 unterstützt ein DAAD-Lektor die Lehre. Extracurriculare Projekte entstehen in Zusammenhang mit dem CENEX und dem Programm *Idiomas sem Fronteiras*. Über verschiedene Stipendienprogramme (u. a. *Minasmundi* und den DAAD-Winterkurs) hat die Mehrheit der Studierenden im Laufe der *Graduação* die Gelegenheit für einen Deutschlandaufenthalt. Ein Partnerschaftsabkommen gibt es u. a. mit der Romanistik-Abteilung der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Die *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ) gilt als die brasilianische Universität mit der bewegtesten Geschichte: Gegründet 1920 und seit 1965 unter ihrem aktuellen Namen bekannt, stand sie im Zentrum des Widerstands gegen die letzte Militärdiktatur<sup>345</sup>. Der Deutschstudiengang wurde bereits 1931 eröffnet<sup>346</sup> und mit der Ausgliederung der *Letras*-Abteilung und dem Umzug auf den Außencampus *Fundão* im Jahr 1968 bestätigt. Als ein Schwerpunkt wird nach wie vor die Deutschlehrrerausbildung gesehen (vgl. Int. 14, Z. 138; Int. 15, Z. 15f.), aber das Profil wird zunehmend ausdifferenziert – zumal die Studierenden

<sup>343</sup> Im Jahr 1927 erfolgte die Gründung zunächst als private Universität. 1949 wurde die Institution zur Bundesuniversität erhoben und erhielt ihren Namen 1965 (Angaben von der Webseite der Universität: [www.ufmg.br/conheca/hi\\_index.shtml](http://www.ufmg.br/conheca/hi_index.shtml)).

<sup>344</sup> Als Gründungsjahr des Studiengangs wird das Jahr 1942 angegeben, der Lehramtsstudiengang ist seit Mitte der 1960er Jahre überliefert. Seit 1983 besteht eine eigene Deutschabteilung (Angaben auf der Webseite der Fakultät: [www.lettras.ufmg.br/site/pt-BR/institucional/historico](http://www.lettras.ufmg.br/site/pt-BR/institucional/historico)).

<sup>345</sup> Angaben auf der Webseite der Universität (vgl. <https://ufrj.br/historia>).

<sup>346</sup> Gründungsdokument ist das *Decreto n.º. 19.852* vom April 1931 (vgl. Webseite des Instituto de Letras – UFRJ: [www.lettras.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=35](http://www.lettras.ufrj.br/index.php?option=com_content&task=view&id=35)).

einer Untersuchung zufolge selbst weniger eine Lehrtätigkeit anstreben (vgl. Pupp Spinassé 2005: 136). An *Extensão*-Projekten wird das CLAC angeboten (Sprachunterricht in freien Kursen), sowie PALEP, das außercurricularen Deutschunterricht an öffentlichen Schulen der Region anbietet (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 331; Int. 14, Z. 69–76). Durch ihren sozio-ökonomischen Hintergrund<sup>347</sup> ist den meisten Studenten ein Deutschlandaufenthalt nur mit einem Stipendium möglich, z. B. im Zuge des DAAD-Winterkurses.

Die *Universidade Estadual Paulista „Júlio de Mesquita Filho“*<sup>348</sup> (UNESP) betreibt insgesamt 26 Campi im ganzen Bundesstaat São Paulo, an deren Sprachenzentren oft auch Deutsch unterrichtet wird. Eigene Deutschstudiengänge gibt es an zwei Standorten, in Araraquara und Assis, die im Folgenden separat vorgestellt werden (und aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtung auch jeweils als eigener Standort gelistet sind).

In Araraquara, wo die *Faculdade de Comunicação e Línguas* seit 1959 besteht<sup>349</sup>, kann sowohl tagsüber als auch abends studiert werden. Die klare Ausrichtung des Deutschstudiengangs liegt auf der Lehrerbildung (vgl. Int. 18, Z. 40f.). Es bestehen zahlreiche extracurriculare Projekte, wie das Sprachenzentrum, das PIBID, Landeskunde- und Prüfungsvorbereitungskurse (durchgeführt u. a. von der GTA-Lehrassistentin), ein Teletandem-Projekt und Übersetzungsangebote (vgl. Int. 20, Z. 22f.). Seit Jahren gibt es eine enge Verbindung zur APPA, dem Deutschlehrerverband im Bundesstaat São Paulo, der an der Hochschule u. a. Ferienkurse für Deutsch finanziert (Int. 20, Z. 111f.).

Auch am zweiten Standort der UNESP in Assis wurde direkt mit der Einrichtung des Campus im Jahr 1959<sup>350</sup> der Deutschstudiengang etabliert – auch, um die deutschstämmige Bevölkerung der Region zu erreichen. Entsprechend gab es früher extracurriculare Projekte zur Einwanderliteratur und auch Radiosendungen auf Deutsch. Nach einer zwischenzeitlichen Unterbrechung in den 1960er Jahren ist die Deutschabteilung seit langem wieder aktiv

---

<sup>347</sup> Durch ihre Lage kommen an die UFRJ – mehr als an andere Hochschulen im Großraum Rio – Studierende aus ökonomisch weniger privilegierten Schichten. Deswegen ist die UFRJ eine der Institutionen, die den Wandel der Studierendenschaft am stärksten wahrnehmen, wie in den Interviews 14 bis 16 deutlich erkennbar wird.

<sup>348</sup> Weitere Informationen zum Namensgeber der Universität, dem Herausgeber der landesweit verbreiteten Zeitung *O Estado de São Paulo* und einem der glühendsten Verfechter einer progressiven Bildungs-gesetzgebung Anfang der 1960er Jahre, so wie seiner interessanten Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, finden sich bei Saviani (2001: 15).

<sup>349</sup> Gründungsdokument ist das *Decreto n.º. 45.776* vom April 1959. Weitere Angaben zur Geschichte der Institution in APPA (1989: 25f.).

<sup>350</sup> Gründungsdokument ist das *Decreto Federal 45.263/1959* (vgl. Webseite der Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Assis: [www.assis.unesp.br/#!/graduacao/secao-de-graduacao/cursos/letras](http://www.assis.unesp.br/#!/graduacao/secao-de-graduacao/cursos/letras)). Weitere Angaben in APPA (1989: 25f.).

und heutzutage mit Deutschangeboten an öffentlichen Schulen und für Senioren sowie im Teletandem-Projekt aktiv (vgl. APPA 1989: 26f.). Es bestehen Austauschabkommen mit mehreren deutschen Universitäten.

Die *Universidade de São Paulo* (USP) nimmt nicht nur im Deutsch-Bereich, sondern in der brasilianischen Bildungslandschaft allgemein eine Sonderstellung ein<sup>351</sup>. Deutschunterricht wird seit der Gründung der Institution 1934 angeboten, ein grundständiger Deutschstudienengang existiert seit 1940<sup>352</sup> (vgl. Uphoff / Perez 2015: 14). Einzigartig an der USP ist die Tatsache, dass die Studierenden zunächst für ein Jahr den *Ciclo Básico* absolvieren (eine Art *Studium Generale*), und erst im zweiten Studienjahr mit den fachspezifischen Kursen beginnen (vgl. Peuschel 2014: 31; Int. 24, Z. 100–105). Aufgrund der hohen Studentenzahlen sind zahlreiche Fächerkombinationen, Schwerpunktsetzungen und Studienmodalitäten möglich, insbesondere seit der Flexibilisierung des Curriculums im Jahr 2009 (vgl. Uphoff / Perez 2015: 18). Sowohl bei der Sprachvermittlung als auch bei der Beschäftigung mit Literatur wird Wert auf ein hohes Niveau gelegt, so dass die Qualität der Ausbildung, insbesondere im sprachlichen Bereich, häufig gelobt wird (vgl. Peuschel 2014: 36f.). Die Studierenden haben über die curricularen Angebote hinaus die Gelegenheit, die akademischen Abläufe über verschiedene Stipendienprogramme (u. a. PIBIC und *Programa Unificado de Bolsas*) kennenzulernen. Das lange bestehende extracurriculare Projekt *Alemão no Campus* musste leider eingestellt werden, da Studierende der *Graduação* nicht mehr an der Universität unterrichten dürfen – trotzdem ist der DaF-Bezug in den vergangenen Jahren deutlich ausgebaut worden (vgl. Int. 25, Z. 5, 38–43). Das seit 1971 bestehende Postgraduierten-Programm ist im In- und Ausland anerkannt<sup>353</sup> und stellt bisher die einzige eigenständige Möglichkeit im Land dar, einen Masterabschluss oder eine Promotion im Fach Deutsch zu erwerben, was u. a. dazu führt, dass Studierende aus dem ganzen Land angezogen werden<sup>354</sup> (vgl. APPA 1989: 33; Int. 25, Z. 19ff.). Es gibt zahlreiche Kontakte zu anderen Universitäten im In- und Ausland – auch aufgrund der Tatsache, dass viele ehemalige USP-Doktoranden heute an anderen brasilianischen Universitäten lehren (vgl. Int. 25, Z. 27ff.).

---

<sup>351</sup> Oft wird betont, die USP sei die wichtigste Institution in Lehre und Forschung in ganz Brasilien (vgl. etwa Bolle 2010: 257). Diese Rolle spiegelt sich u. a. auch in den Rankings wider, in denen die USP regelmäßig den ersten Platz belegt.

<sup>352</sup> Die offizielle Akkreditierung erfolgte 1942 mit dem Gesetz *Decreto-Lei 12.511* (vgl. APPA 1989: 29).

<sup>353</sup> Die USP ist die Universität mit der höchsten Zahl an Promotionen in ganz Lateinamerika. Zudem wird hier die einzige wissenschaftliche Zeitschrift herausgegeben, die sich spezifisch auf Deutsch bezieht (*Pandaemonium Germanicum*) und im nationalen Ranking in der besten Klasse A1 eingeordnet wurde (vgl. Int. 25, Z. 25–27).

<sup>354</sup> Genauere Informationen zur Postgraduierung finden sich u. a. in APPA (1989: 33) und bei Bolle (2010: 260).

Über mehrere Jahre wurde in Kooperation mit der Universität Leipzig ein UNIBRAL-Programm organisiert, und seit 1985 besteht ein DAAD-Lektorat (vgl. Bolle 2010: 258; Uphoff / Perez 2015: 21). Die USP ist zweifelsohne diejenige Institution in Brasilien, über deren Deutschabteilung sich die meiste Literatur finden lässt (vgl. etwa Bolle 2010; Uphoff / Fischer / Azenha / Perez 2015).

Die *Fundação Universitária Regional de Blumenau* (FURB) ist eine Hochschule, die der Gemeinde unterstellt ist und von ihr getragen wird. Die Gründung lässt sich in den 1960er Jahren verorten<sup>355</sup>, seit 1967 besteht der Deutschstudiengang, der zuletzt im Jahr 2013 reformiert wurde und ausschließlich als Lehramtsstudium strukturiert ist<sup>356</sup>. Spezifisch für die FURB sind Studiengebühren in Höhe von etwa 1.000 US\$ pro Semester<sup>357</sup> und die Tatsache, dass für eine neue Kohorte die Mindeststudentenzahl von 20 erreicht werden muss. Aus diesem Grund wird ein neuer Kurs in der Regel erst nach drei oder vier Jahren eröffnet, wenn sich genügend Interessenten eingeschrieben haben. Der Studiengang ist seit der letzten Curriculum-Umstellung stärker auf die Region bezogen (vgl. Int. 26, Z. 13–18, 24–29) und berücksichtigt dabei die Mehrsprachigkeit der Umgebung: Etwa die Hälfte der Studenten kann zu Beginn des Studiums auf Deutschkenntnisse zurückgreifen, worauf in der Struktur des Studiengangs Rücksicht genommen wird (vgl. Int. 26, Z. 36–39). Aufgrund der spezifischen Zusammensetzung sind Fragen der Interkulturalität und Identität wichtige Themen (vgl. Int. 26, Z. 42f.). Internationale Kontakte – u. a. um den Studenten einen Austausch zu ermöglichen – bestehen zur Universität Greifswald.

Das *Instituto Superior de Educação de Ivoí* (ISEI), Sitz des *Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã* (IFPLA), wurde bereits 1909 gegründet, um den steigenden Bedarf an Deutschlehrern in den deutschen Kolonien zu decken. Bis heute sind die Traditionen der Gründung spürbar: Träger des ISEI ist nach wie vor die evangelisch-lutherische Kirche (*Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil* – IECLB), es handelt sich damit um eine private Einrichtung (vgl. Pupp Spinassé 2005: 125). Seit 1976 besteht das IFPLA als Zentrum für Deutschlehrerbildung, das bis 2014 seinen Sitz an der ebenfalls kirchlich getragenen Privatuniversität *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS) in São Leopoldo hatte,

---

<sup>355</sup> Das Gründungsdokument ist das Gesetz *Lei Municipal n.º. 1.557* vom Dezember 1968, mit dem die Vorläuferinstitutionen zusammengeführt wurden (vgl. Webseite der Universität: [www.furb.br/web/1317/institucional/a-furb/nossa-historia](http://www.furb.br/web/1317/institucional/a-furb/nossa-historia)).

<sup>356</sup> Genauere Informationen dazu finden sich im *Projeto Pedagógico* des Studiengangs (abrufbar im Internet unter: [www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto\\_pedagogico/201608081627280.PPC%20LETRAS%20LINGUA%20ALEMA%202013.pdf](http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201608081627280.PPC%20LETRAS%20LINGUA%20ALEMA%202013.pdf)).

<sup>357</sup> Um die Belastung des kostenpflichtigen Studiums zu begrenzen werden zahlreiche Stipendien vergeben, so dass die Mehrheit der Studierenden deutlich geringere Kosten zu tragen hat.



bevor es zu seinem ursprünglichen Sitz in Ivoti zurückkehrte<sup>358</sup>. Hier wird gleichzeitig eine Schule mit integriertem Internat betrieben, welche für die Lehramtsstudierenden Praxismöglichkeiten vor Ort eröffnet. Dank eines Stipendiums bezahlen die Studierenden keine Studiengebühren (vgl. Pupp Spinassé 2005: 137; Fröschle 2006: 86f.). Das IFPLA unterscheidet sich somit in mehrerer Hinsicht von den anderen brasilianischen Hochschulen:

- a) Streng genommen handelt es sich beim IFPLA um ein Institut, und nicht um eine Universität. Da die Institution jedoch für die Deutschlehrrerausbildung der Region eine wichtige Rolle spielt und vom Bildungsministerium als Hochschule anerkannt ist, wurde sie in die Untersuchung aufgenommen.
- b) Als Eingangsvoraussetzung wird ein B1-Niveau in Deutsch gefordert<sup>359</sup> – damit erreichen die Absolventen bei Studienabschluss normalerweise ein C1- oder C2-Niveau. Im Umkehrschluss bedeutet das Eingangsniveau, dass weniger Zeit für die Sprachvermittlung benötigt wird und deswegen der methodisch-didaktische Anteil im Curriculum höher liegt als an anderen Hochschulen. Mit Verweis auf diese Gründe findet sich in der Literatur der Hinweis, dass in ganz Brasilien eigentlich nur am IFPLA eine echte Deutschlehrrerausbildung stattfindet (vgl. Kaufmann 2003: 35; Fröschle 2006: 86f.).
- c) Am IFPLA gibt es eine im Vergleich zu den anderen Institutionen eine sehr geringe Abbrecherquote. Grund dafür ist neben zahlreichen Stipendien sicher auch, dass die Studenten sich verpflichten, nach ihrem Abschluss für fünf Jahre als Deutschlehrer tätig zu sein, in der Regel in den Gemeindeschulen der Region<sup>360</sup>. Gleichzeitig steigen verhältnismäßig viele IFPLA-Absolventen dank ihrer praxisorientierten Ausbildung in Leitungspositionen an den Schulen auf.
- d) Die Lehrerschaft am IFPLA besteht fast ausschließlich aus Deutschbrasilianern (verschiedener Generationen), die eine deutsche Varietät als Muttersprache haben (vgl. Pupp Spinassé 2005: 127f., 137).

---

<sup>358</sup> Im Zuge des Wechsels von der UNISINOS nach Ivoti wurde die Studienzeit von vier auf fünf Jahre verlängert. Aus diesem Grund gab es im Jahr 2015 keine Abschlüsse am IFPLA.

<sup>359</sup> Die Anforderung eines B1-Niveaus zu Studienbeginn stellte lange Zeit auch kein Problem dar, da ein Großteil der Studierenden sich aus ehemaligen Schülern des ISEI rekrutiert und / oder eine deutsche Varietät als Muttersprache nutzt (vgl. Untersuchung in Pupp Spinassé 2005: 137). Aufgrund der sinkenden Bewerberzahlen werden inzwischen auch Studenten mit geringeren Deutschkenntnissen aufgenommen, die mit einem studienbegleitenden Intensivkurs innerhalb eines Jahres auf B1-Niveau gebracht werden.

<sup>360</sup> Um sicherzustellen, dass diese Verpflichtung auch eingehalten wird, erhebt das IFPLA detaillierte Angaben zum Werdegang seiner Alumni und stellt diese auch zur Verfügung (vgl. [www.ipfla.com.br](http://www.ipfla.com.br)).

An der *Universidade Federal de Pelotas* (UFPel), unweit der Grenze zu Uruguay gelegen, wurde 2009 der aktuell jüngste Deutschstudiengang Brasiliens eingerichtet<sup>361</sup>. Durch die deutschsprachigen Kolonien in der näheren Umgebung sind ca. 20% der Studienanfänger Dialekt-sprecher mit Vorkenntnissen des Deutschen. Der Schwerpunkt des Studiums liegt bei der Ausbildung von Lehrkräften, aber auch Kulturstudien bzw. landeskundliche Inhalte spielen eine große Rolle (vgl. Int. 27, Z. 13, 83ff.; Int. 28, Z. 37f.). Außercurriculare Aktivitäten werden v. a. im Zuge von Kursen am Sprachenzentrum der Universität angeboten.

Die *Universidade Federal do Paraná* (UFPR) gilt mit dem Gründungsdatum 1912 als älteste Volluniversität Brasiliens und genießt im Land einen exzellenten Ruf (vgl. Müller 2013: 149). Der Deutschstudiengang, der seit 1938 besteht<sup>362</sup>, ermöglicht zahlreiche Studienmodalitäten und Abschlüsse (vgl. Schier 2010: 308f.). Eng ist die Kooperation mit dem großen universitären Sprachenzentrum CELIN: Dort können sowohl Studenten als Praktikanten arbeiten, als auch Absolventen als angestellte Deutschlehrkräfte – aktuell sind am Sprachenzentrum ca. 30 Deutschlehrer aktiv und unterrichten knapp 700 Schüler (vgl. Bolle 2010: 262). Die Deutschabteilung unterhält zahlreiche akademische Kontakte ins Ausland, so dass die meisten Studierenden im Laufe des Studiums die Möglichkeit haben, die deutschsprachigen Länder kennenzulernen (vgl. Soethe / Weininger 2009: 366). Seit 2009 besteht in Kooperation mit der Universität Leipzig und mit Förderung des DAAD der Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs“ – der bisher einzige Masterstudiengang mit ausgewiesenem DaF-Profil in ganz Brasilien<sup>363</sup>. Auch im Linguistik-Master, der seit 1994 besteht und 2017 vom MEC mit der Note 6 evaluiert wurde, können nach Absprache Themen mit Deutsch(land)-Bezug bearbeitet werden (vgl. Kerschhofer-Puhalo / Krumm 1997: 129). Die UFPR ist zudem Sitz eines DAAD-Lektorats (vgl. Bolle 2010: 258). Innovativ ist das von der Deutschabteilung der UFPR organisierte Projekt, in einem dreijährigen berufsbegleitenden Studium aktive Englischlehrer zu Deutschlehrern weiterzubilden (finanziert wird die Maßnahme über das PARFOR-Programm).

---

<sup>361</sup> Die Entscheidung zur Eröffnung des neuen Studiengangs wurde im Zuge des REUNI-Programms getroffen, das den Ausbau der Studienplätze an öffentlichen Hochschulen zum Ziel hat (vgl. Unterkapitel 5.1.4). Genauere Informationen finden sich im *Projeto Pedagógico* des Studiengangs (abrufbar unter: [http://wp.ufpel.edu.br/alemao/files/2015/11/PPC\\_Alemao\\_versao\\_logo\\_novo.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/alemao/files/2015/11/PPC_Alemao_versao_logo_novo.pdf)).

<sup>362</sup> Vgl. Informationen auf der Webseite der *Letras*-Abteilung ([www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/o-seu-curso/historico](http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/o-seu-curso/historico)). Die *Letras*-Studiengänge wurden 1942 mit dem Gesetz *Lei n.º. 10.908* offiziell anerkannt.

<sup>363</sup> Weitere Informationen im Internet unter: [http://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site/postext/masterstudiengang-curitiba,a\\_id,3515.html?PHPSESSID=0n7br9q5h4ut4v1trnjghvthr63bmbti](http://herder.philol.uni-leipzig.de/hi.site/postext/masterstudiengang-curitiba,a_id,3515.html?PHPSESSID=0n7br9q5h4ut4v1trnjghvthr63bmbti)

Auch die *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) hat einen guten Ruf, unter anderem aufgrund des großen Angebots an Postgraduiertenstudiengängen und dem etablierten Übersetzungs-Profil im Bachelor-Studiengang (vgl. Neumann / Oliveira 2015: 223). Der Deutschstudiengang besteht seit 1942 (vgl. Int. 34, Z. 20). Für die Beteiligung an extracurricularen Projekten gibt es zahlreiche Angebote, u. a. im Rahmen der Erstellung eines Sprachatlas' für die Region (vgl. Int. 34, Z. 164). Generell wird der Zweitsprachenforschung ein großer Raum zugestanden, sei es aus linguistischer oder didaktischer Perspektive. An der UFRGS besteht ein DAAD-Lektorat, akademische Verbindungen gibt es u. a. nach Kiel und nach Erlangen (vgl. Bolle 2010: 258; Int. 34, Z. 87).

Die *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC) zeichnet sich in der Deutschabteilung ebenso wie die UFPR und die UFRGS durch ein flexibles Studienangebot und die Möglichkeit eines Übersetzerabschlusses aus. Der Deutschstudiengang ist dabei nicht Teil einer *Letras*-Abteilung, sondern dem *Centro de Comunicação e Expressão* zugeordnet. Im Zuge der letzten Evaluierung durch das Bildungsministerium erhielt er die Bestnote 5. Im Sprachenzentrum der Universität ist die Nachfrage nach Deutschkursen groß, aktuell werden in knapp 30 Kursen und bis zu acht Niveaus knapp 500 Schüler unterrichtet – eine gute Möglichkeit für die Deutschstudenten, bereits während des Studiums Unterrichtserfahrung zu sammeln. Ein weiteres extracurriculares Projekt sind Sprachkursangebote für Senioren, die im *Núcleo da Terceira Idade* (NTI) der UFSC angeboten werden. Abkommen für Studienaufenthalte gibt es u. a. mit der Hochschule Weingarten, zudem bestanden über das UNIBRAL-Programm Kontakte zur Universität Leipzig.

Die *Universidade Estadual do Oeste do Paraná* (UNIOESTE) wurde 1987 gegründet<sup>364</sup> und ist damit unter den Hochschulen mit einem Deutschstudiengang die jüngste. Der Studiengang seinerseits wurde im Jahr 2003 eingerichtet. Mit aktuell zwei Dozenten, die nur befristet angestellt sind, ist die Arbeitssituation angespannt – umso bemerkenswerter ist das vor Ort gezeigte Engagement. Von einer inzwischen emeritierten Lehrkraft wurde jahrelang ein *Extensão*-Projekt zu populärer deutscher Musik angeboten, aktuell besteht in Kooperation mit der *Prefeitura* der Stadt ein Deutschkurs-Angebot für Kinder, in denen die Studenten Unterrichtserfahrung sammeln können. Auch am CELEN, dem Sprachenzentrum der Universität, werden Deutschkurse angeboten.

---

<sup>364</sup> Gründungsdokumente sind das Gesetz *Lei n.º 8.680* von 1987 und die Verordnung *Decreto n.º 2.352* von 1988. Die offizielle Anerkennung durch das Ministerium erfolgte durch die *Portaria Ministerial 1784-A* von 1994.

#### 5.2.4 Ein Blick auf die Dozenten

Die beschriebenen Deutschstudiengänge könnten ohne die dort unterrichtenden Dozenten nicht bestehen. Aus diesem Grund wird zunächst ein Blick auf die Anzahl der Lehrkräfte an den einzelnen Abteilungen geworfen.

Uni	Lehrkräfte	Uni	Lehrkräfte	Uni	Lehrkräfte
UFBA	6	UFRJ	6	UFPeI	3
UFC	4	UNESP Ara.	5	UFPR	5
UFPA	6	UNESP As.	3	UFRGS	6
UERJ	6	USP	11	UFSC	7
UFF	5	FURB	3	UNIOESTE	2
UFMG	6	IFPLA	6	<b>Gesamt:</b>	<b>90</b>

Tabelle 52: Anzahl Deutschlehrkräfte (Hochschulen)

Für die 17 Hochschulen mit Deutschstudiengängen lassen sich 90 Lehrkräfte belegen, was durchschnittlich fünf Dozenten pro Standort bedeutet. Bei diesen Zahlen ist einerseits zu bemerken, dass hauptsächlich festangestellte Lehrkräfte mitgezählt wurden<sup>365</sup>. Einschließlich der befristeten Stellen der *Professores substitutos*<sup>366</sup> erhöht sich die Anzahl noch einmal deutlich. Andererseits liegt eine starke Dynamik bei der Stellenbesetzung vor. Diese geht seit mehreren Jahren in die Richtung, dass auslaufende Stellen nicht nachbesetzt werden und die anstehende Arbeit mit einem immer kleineren Lehrkörper bewältigt werden muss. Beispiele dafür sind die UFRJ und die USP, bei denen sich das Dozententableau in der Deutschabteilung innerhalb weniger Jahre durch Pensionierung und Ortswechsel halbiert hat (vgl. u. a. Interview 14, Z. 44–48).

Aus deutscher Perspektive mag die Frage aufkommen, ob ein Studiengang mit in der Regel weniger als 100 aktiven Studierenden mit fünf bis sieben Dozenten nicht gut versorgt ist. Dem kann man entgegenhalten, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte auch in der

<sup>365</sup> Dies konnte insofern nicht ganz einheitlich gehandhabt werden, als die Anstellungsverhältnisse sich zwischen den Hochschulen in Trägerschaft des Bundes, der Bundesstaaten und der Gemeinden z. T. stark unterscheiden.

<sup>366</sup> Die *Professores Substitutos* sind mit den „Lehrbeauftragten“ an deutschen Universitäten vergleichbar. Sie sind in der Regel (noch) nicht promoviert und arbeiten u. a. deswegen unter schwierigen Bedingungen, weil ihr Arbeitsvertrag an einer Universität auf maximal zwei Jahre befristet ist.

Postgraduierung unterrichtet und damit z. T. weniger als der Hälfte des Lehrdeputats auf die Deutschabteilung entfällt. Zudem müssen die Dozenten zunehmend administrative Aufgaben wahrnehmen. Wenn bereits in älteren Publikationen von einer hohen Arbeitsbelastung die Rede ist (vgl. bspw. Galle 2006: 261), hat sich diese Tendenz in den letzten Jahren noch einmal verstärkt. Deutlich wird dies u. a. in den Experteninterviews, in denen der Lehrkräftemangel an den Hochschulen mehrfach thematisiert wird (vgl. u. a. Int. 14, Z. 44–48).

Der allgemein gestiegene Anspruch an die Ausbildung der Dozenten wird auch in den Deutschabteilungen sichtbar. Die folgende Tabelle fasst die Informationen zusammen, die im Zuge der Besuche an den 17 brasilianischen Hochschulen mit Deutschlehrerstudium gesammelt bzw. verifiziert werden konnten. Hierbei wird deutlich, dass an den Deutschabteilungen landesweit inzwischen zwar 75% der Dozenten eine Promotion bzw. einen Postdoc abgeschlossen haben, dass es allerdings auch wahrnehmbare regionale Unterschiede gibt. In der Großregion „Sudeste“ verfügen (mit einem Wert von 93%) fast alle der festangestellten Dozenten mindestens über den Dokortitel, während dies in der Großregion „NNO“ bei weniger als der Hälfte der Lehrkräfte (37%) der Fall ist. Für diese Region ist damit der größte Bedarf an Aus- und Weiterbildung an den Hochschulen zu verzeichnen.

Region	Anzahl DD <sup>367</sup>	mit BA	mit MA	mit PhD	mit Postdoc
NNO	16	4 (25%)	6 (38%)	4 (25%)	2 (12%)
Sudeste	42	0 (0%)	3 (7%)	22 (52%)	17 (41%)
Sul	32	0 (0%)	9 (28%)	12 (38%)	11 (34%)
gesamt	89	4 (5%)	18 (20%)	37 (42%)	30 (33%)

Tabelle 53: Höchste Abschlüsse der Dozenten an den Deutschabteilungen

<sup>367</sup> Mit DD (= Deutschdozenten) sind an dieser Stelle nur die festangestellten Dozenten gemeint (bzw. die Vertretungen einer festen Stelle, wie dies auch an einigen Institutionen der Fall ist).

### 5.3 Charakteristika der Deutschlehrerausbildung

Die Ausbildung von Deutschlehrern impliziert – neben formellen und strukturellen Bedingungen – eine Reihe weiterer Aspekte, die sich auf die Arbeit in den Deutschstudiengängen auswirken. Dies sind sowohl Aspekte auf der Mikroebene, die unmittelbaren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben (wie etwa die Auswahl und Verwendung der Unterrichtsmaterialien), als auch auf der Makroebene (so z. B. die Kooperation verschiedener Akteure und Institutionen in Hinblick auf Austauschmaßnahmen, wissenschaftliche Vernetzung und Sprachenpolitik). Beide Ebenen werden in diesem Teilkapitel angesprochen.

#### 5.3.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studiengänge

Die im vorhergehenden Teilkapitel erfolgte Beschreibung der einzelnen Standorte und Profile hat gezeigt, dass die Entstehung und Schwerpunktsetzung der brasilianischen Deutschstudiengänge auf jeweils unterschiedliche Weise erfolgt ist: In der Meinung einiger der interviewten Experten sei die Heterogenität sogar deren Hauptcharakteristikum (vgl. Int. 18, Z. 5f.; Int. 19, Z. 5f.; Int. 31, Z. 13f.; Int. 34, Z. 5ff.). Nichtsdestotrotz lassen sich – insbesondere im Vergleich zur Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland – zwischen den Studiengängen einige Gemeinsamkeiten feststellen, die im Folgenden benannt werden.

Die Germanistik ist in der Regel in die Strukturen der *Letras*-Abteilungen eingebunden, oder aber in einer Art Doppelabteilung mit der Anglistik oder Romanistik (vgl. Galle 2006: 257f.; Bolle 2010: 257f.). Dort sind die Deutschabteilungen – insbesondere neben den Englischabteilungen – der „Juniorpartner“, was nicht zuletzt an ihrer Größe liegt, denn die Departments für Deutsch sind an lateinamerikanischen Universitäten in der Regel recht klein (vgl. Soethe 2014: 230). Dies trifft auch auf Brasilien zu, denn außer der USP verfügt keine der anderen 16 Deutschabteilungen im Land über mehr als sieben entfristete Stellen, an einigen Standorten sind es sogar deutlich weniger<sup>368</sup>.

Aus dem Dozententableau ergibt sich, dass die Lehrkräfte mehr unterschiedliche Themenbereiche abdecken müssen als ihre Kollegen in Deutschland: Zwar haben die Hochschullehrer in der Regel durchaus ihr Spezialgebiet, je nach Bedarf müssen sie aber auch Sprachkurse oder andere Lehrveranstaltungen geben, die außerhalb ihrer akademischen Schwerpunkte liegen. Gleichzeitig gibt die Mehrzahl der Dozenten nicht nur Unterricht im grundständigen Deutschstudiengang, sondern auch in der *Pós-Graduação*.

---

<sup>368</sup> Für die genaue Übersicht vgl. Unterkapitel 5.2.4.

Die meisten Studenten beginnen ihr Studium ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Ein zentrales Anliegen aller Studiengänge ist deswegen der zügige Erwerb der Zielsprache (vgl. Gil de Andrade 2010: 130; Friesen Blume 2011: 54; Stanke / Bolacio 2014: 127). Diese Sprachkomponente unterscheidet die Studiengänge außerhalb der deutschsprachigen Länder ganz wesentlich von denen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, denn dem Spracherwerb muss eine nennenswerte Lernzeit eingeräumt werden<sup>369</sup> (vgl. Galle 2006: 267; Roggausch 2010: 2). Allerdings gibt es – vor allem im Süden des Landes – durchaus Studierende, die auf eine Varietät des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache zurückgreifen können (vgl. Schier 2010: 301; Bredemeier 2014: 125). Die damit vorhandenen unterschiedlichen Vorkenntnisse – auch in Hinblick auf die Zielsprachenkultur, die sich trotz Internet und Globalisierung eher lückenhaft gestalten – stellen die Studiengänge vor die Notwendigkeit einer sinnvollen inneren Differenzierung (vgl. Stanke / Bolacio 2014: 127f).

Der in Unterkapitel 5.1.3 beschriebene deutliche Anstieg der Studierendenzahlen an brasilianischen Universitäten macht sich seit kurzem auch in den *Letras*-Studiengängen bemerkbar: Nicht zuletzt durch die Herausforderung, den Studienanfängern z. T. grundlegende akademische Kompetenzen vermitteln zu müssen, die nicht als bekannt vorausgesetzt werden können. Trotzdem sind die Lehrveranstaltungen im Vergleich zu Deutschland nach wie vor überschaubar – ins besondere in höheren Semestern sind Seminare mit 15 Teilnehmern oder weniger eher die Regel als die Ausnahme (vgl. Schier 2010: 301).

Eine weitere Gemeinsamkeit ist die Tatsache, dass an den Universitäten mit einem Deutschstudiengang fast immer auch offene Deutschkurse für Hörer aller Fakultäten angeboten werden (vgl. Galle 2006: 259; Bolle 2010: 262). Dort können Studenten der *Licenciatura*-Studiengänge bereits parallel zum Studium Unterrichtserfahrung sammeln und damit Theorie und Praxis auf ideale Weise verbinden (vgl. Gil de Andrade 2010: 127f.).

Wie hieraus zu erkennen ist, sind insbesondere die strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen den Deutschstudiengängen groß – was nicht zuletzt an den gesetzlichen bzw. curricularen Vorgaben liegt, auf welche die *Projetos Pedagógicos* immer wieder Bezug nehmen. Gleichzeitig haben alle Standorte im Laufe der Zeit ihre jeweils eigenen Schwerpunkte und Herangehensweisen an die anstehenden Aufgaben herausgebildet. Eine Rolle spielt dabei – und hier liegt sicher einer der größten Unterschiede zwischen den Standorten – der Bezug zu Kultur und Sprache der deutschsprachigen Immigration, insbesondere in den drei südlichen Bundesstaaten (vgl. DAAD 2016: 30). Einerseits haben die Studiengänge, sei es durch

---

<sup>369</sup> Um den Spracherwerb geht es ausführlich in Unterkapitel 5.1.3.

die *Extensão* oder andere Aktivitäten, eine stärkere Anbindung an die Heritage-Kultur, andererseits kommen häufig Studierende mit Kenntnissen einer deutschen Varietät in die Lehrveranstaltungen. Eine Herausforderung liegt somit darin, das hier vorhandene Potenzial zu erkennen und zu nutzen (vgl. Bredemeier 2014: 126). Die Auseinandersetzung mit diesem Thema hat seit einigen Jahren deutlich an Kraft gewonnen, wenngleich die Lücken, z. B. in Hinblick auf passende didaktische Konzepte sowie Lern- und Prüfungsmaterialien, bislang unübersehbar sind (vgl. Uphoff 2011: 24; Ludanyi 2015: 286f.).

### 5.3.2 Lehrwerke und Materialien

Die Auseinandersetzung mit Materialien und Lehrwerken für den Unterricht beschäftigt die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht kontinuierlich – sei es in den deutschsprachigen Ländern oder außerhalb. Während nach den umfassenden Diskussionen um die Ausrichtung des Sprachunterrichts in den 1990er Jahren inzwischen weitgehend Konsens darüber besteht, den Unterricht kommunikativ und handlungsorientiert zu gestalten<sup>370</sup>, gehen die Meinungen in Hinblick auf die Lernerorientierung und die Materialauswahl auseinander. Dies zeigen auch die zahlreichen Kommentare in den Experteninterviews<sup>371</sup>. Hintergrund für die immer wiederkehrenden Überlegungen zur Materialauswahl ist die Tatsache, dass Lehrwerke nach wie vor einen großen Einfluss auf die Unterrichtspraxis ausüben (vgl. Koenig 2010: 178). Was die Auswahl angeht, so liegt die Entscheidung im Wesentlichen zwischen standardisierten, einsprachigen Produkten (die in der Regel aus Deutschland importiert werden) und regional erstellten Materialien, die eher zu den Interessen und Lebensumständen der Lerner passen (vgl. Bohunovsky 2011: 84f.; Uphoff 2011: 27; Rösler 2012: 45f.).

Im universitären Deutschunterricht der Niveaustufen A1 bis B1<sup>372</sup> werden in den meisten Fällen Materialien aus Deutschland verwendet, allerdings kommen dabei ganz verschiedene Lehrwerke zum Einsatz (vgl. Bohunovsky 2011: 83). Die Verwendung von standardisierten Materialien ist dabei vor allem dem Wunsch geschuldet, die aktuellen Entwicklungen der DaF-Didaktik in den Unterricht zu integrieren. Man möchte sich darauf verlassen können,

---

<sup>370</sup> Eine entscheidende Rolle zur Durchsetzung des kommunikativ ausgerichteten Deutschunterrichts in Brasilien (und der damit verbundenen Orientierung der Lehr- und Lernmaterialien) hatte in den 1990er Jahren das Goethe-Institut (vgl. Uphoff 2011: 27). Gleichzeitig wird ein kommunikativ ausgerichteter Unterricht insbesondere an den Universitäten z. T. kritisch gesehen.

<sup>371</sup> Zu den Kontroversen um eine sinnvolle Nutzung von Lehrmaterialien vgl. Koenig (2010: 179).

<sup>372</sup> Auch in Brasilien haben sich – zumindest für Deutsch – die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) durchgesetzt (vgl. u. a. Friesen Blume 2011: 54).



dass vielfältige Textsorten angeboten werden, dass die Aufgaben und Übungen abwechslungsreich gestaltet sind und sinnvoll ineinander greifen und die Inhalte sowie die Progression aufeinander aufbauen (vgl. Koenig 2010: 181; Uphoff 2011: 27; Rösler 2012: 47).

Um einen Überblick über die genutzten Lehrwerke zu bekommen, fragte ich diese bei den Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen ab. Nur zwei Hochschulen gaben dabei an, weitgehend ohne ein spezifisches, kurstragendes Lehrwerk zu arbeiten<sup>373</sup> (das IFPLA und die UFSC). An allen anderen Einrichtungen wird ein kurstragendes Lehrwerk genutzt, das aus Deutschland importiert ist. Die folgende Übersicht wurde auf Grundlage der Angaben von Dozenten der jeweiligen Hochschulen erstellt, wobei Mehrfachnennungen möglich waren<sup>374</sup> (Stand: Sommer 2016).

Lehrwerk	Verlag	Hochschulen	Anzahl der HS
Aspekte	Klett	UFPR	1
Aussichten	Klett	UFPR	1
DaF kompakt	Klett	UERJ, UFF, UFMG, UFPR, UFRJ, UFRGS, USP	7
Em neu	Hueber	UFPEl	1
Menschen	Hueber	UFC, UFSC, UNESP Assis, UNIOESTE	4
Mittelpunkt	Klett	UERJ, UFPR	2
Motive	Hueber	UFBA	1
Optimal	Klett	UFPA	1
Schritte International	Hueber	UFMG, UFPA	2
Studio 21	Cornelsen	UFPEl	1
Studio d	Cornelsen	FURB, UFBA, UFC, UNESP Araraquara	4
Ziel	Hueber	UFRJ	1

Tabelle 54: Verwendete Lehrwerke in den Deutschstudiengängen

<sup>373</sup> Selbstgestaltetes bzw. regionales Material kommt an den anderen Institutionen i. d. R. ab dem Niveau B1 oder B2 zum Einsatz, für die Grundstufe wird jedoch bewusst ein kurstragendes Lehrwerk genutzt.

<sup>374</sup> Die Angaben der Hochschulen beziehen sich auf die Deutschstudiengänge, keine Berücksichtigung fanden die freien Kurse an den Sprachenzentren. Als auslaufende Modelle wurden darüber hinaus „Studio d“ (UFMG), „Tangram“ (UFC) und „Blaue Blume“ (UFPA, UFPR) erwähnt. Am Goethe-Institut (ebenso wie an einigen privaten Sprachinstituten) wird „Menschen“ und „Sicher“ (beide Hueber) eingesetzt.

Aus der Liste ist ablesbar, dass sich zwar drei Lehrwerke mit vier oder mehr Nennungen finden („DaF kompakt“, „Menschen“ und „Studio d“), dass es allerdings keine Dominanz eines bestimmten Lehrwerks gibt. Von den 26 Nennungen entfielen fünf auf den Verlag Cornelsen, neun auf Hueber, und zwölf auf Klett<sup>375</sup>. Regional erstellte Lehrwerke kommen demnach im universitären Deutschunterricht nicht kurstragend zum Einsatz.

Von einigen der interviewten Dozenten wurde angemerkt, dass die Themenwahl in den aus Deutschland importierten Lehrwerken, insbesondere in Hinblick auf Kultur und Landeskunde, weder den Erfahrungen noch den Interessen der Lernenden entspricht (vgl. dazu auch Koenig 2010: 179; Bohunovsky 2011: 86f.; Int. 44, Z. 12–15). Diese Beobachtung deckt sich mit einer Erhebung von Chen (2014), in der speziell der Einsatz von landeskundlichen Materialien im Mittelpunkt stand. Die Ergebnisse zeigen, dass das Fehlen von passenden Landekundematerialien von den Lehrkräften als eine der hauptsächlichen Herausforderungen für einen attraktiven, zeitgemäßen Unterricht wahrgenommen wird (vgl. Chen 2014: 55): „[...] insgesamt 78 Befragte (also 93%) drückten in leicht variierten Formulierungen aus, dass ihnen am meisten entsprechendes Unterrichtsmaterial dabei helfen könnte, ihren Landeskundeunterricht noch besser / interessanter zu gestalten“ (Chen 2014: 57). Die Dozenten drückten auch deswegen ihr Unbehagen aus, weil die benutzten (allgemeinsprachlichen) Lehrwerke in verschiedener Hinsicht nicht den Vorstellungen von universitärem, germanistischem Sprachunterricht entsprechen (vgl. Peuschel 2014: 37).

Für den Unterrichtsalltag sind Alternativen rar, da es bei Grundstufenlehrwerken kaum regionale Angebote gibt. Die ins Portugiesische übersetzte Version des Hueber-Lehrwerks „Blaue Blume“ konnte sich ebenso wenig durchsetzen wie die Modellversuche zur Erarbeitung nationaler Materialien bzw. Lehrwerke an der UFPR, der UNB und der UNICAMP (vgl. Bohunovsky 2011: 84ff.). Bis auf weiteres müssen standardisierte Lehrwerke deshalb adaptiert und mit selbst erstellten Materialien ergänzt werden<sup>376</sup> (vgl. Rösler 2012: 45f.). Für die Erarbeitung von zielgruppenspezifischem Material sei auf die Vorschläge von Bohunovsky (2011: 83) verwiesen, über Institutionsgrenzen hinweg zu kooperieren und sich auszutauschen. Wie sinnvoll so eine Art der Zusammenarbeit sein kann, zeigt die Ausarbeitung der umfangreichen Materialsammlung im Rahmen des Kursangebots „Alemão para fins acadêmicos“ (APFA), die von Vertretern verschiedener Institutionen erarbeitet wurde und nun an mehreren Universitäten zum Einsatz kommt (vgl. Peuschel 2015: 656ff.).

<sup>375</sup> Nach der Fusion laufen die Lehrwerke des Langenscheidt-Verlags auch unter dem Namen Klett.

<sup>376</sup> Dies ist insofern als realistisch und gangbar anzusehen, als Lehrwerke zwar eine wichtige Rolle im komplexen Geflecht der Lehrer-Lerner-Lehrwerk-Interaktion spielen, aber an sich nur einen begrenzten Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben (vgl. Funk 2010: 366).

### 5.3.3 Kooperation: Akteure und Partner im Deutschbereich

Bei den Akteuren im Deutsch- bzw. DaF-Bereich und ihrer Zusammenarbeit lässt sich sowohl zwischen materiellen und fachlichen Aspekten differenzieren als auch zwischen den Partnern auf brasilianischer und deutscher Seite. Dieser Aufteilung folgend werden in diesem Unterkapitel zunächst die wichtigsten brasilianischen Partner und danach die deutschen vorgestellt – bei Letzteren handelt es sich vorwiegend um die Mittlerorganisationen der deutschen AKBP. Anschließend werden einige Charakteristika und Kooperationsprogramme beschrieben. Das Kriterium für die Auswahl der Akteure ist ihre Nennung und Verortung durch Teilnehmer der Verbleibstudie und der Experteninterviews.

Die beiden brasilianischen Organisationen mit denen internationale Kooperationspartner am häufigsten zu tun haben sind die Förderstiftung *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior* – CAPES und der *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* – CNPq (vgl. DAAD 2016: 28).

Die 1951 gegründete CAPES ist dem Bildungsministerium (MEC) unterstellt und beschäftigt sich in erster Linie mit den Programmen der *Pós-Graduação* an den Universitäten. Seit 1976 ist sie für die Einschätzung und Bewertung von Master- und Promotionsstudiengängen zuständig. Eine umfangreiche Evaluierung wird alle drei Jahre vorgenommen und kann dazu führen, dass Studiengängen die Akkreditierung entzogen wird<sup>377</sup>. Neben den Aufgaben in der akademischen Qualitätssicherung verwaltet CAPES die Fördergelder für die Stipendiaten der Postgraduierung und betreibt eine große Datenbank mit Fachzeitschriften. Generell soll CAPES damit die Forschungsaktivitäten im Land fördern, seit 2007 auch mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung<sup>378</sup>. In Zusammenhang mit den Internationalisierungsbemühungen von Hochschulen und Wissenschaft seit der Jahrtausendwende unterhält die Stiftung Abkommen mit 13 Ländern, u. a. auch mit Deutschland<sup>379</sup>.

Auch der CNPq, der „Nationale Rat für Wissenschaftliche und Technologische Entwicklung“, wurde 1951 gegründet, untersteht jedoch nicht dem Bildungs-, sondern dem Forschungs- und Wissenschaftsministerium (MCTI). Seine zentrale Aufgabe ist die Förderung und Finanzierung von Forschungsaktivitäten sowie die Ausarbeitung von bildungs- und

---

<sup>377</sup> Die bekanntermaßen strengen Bewertungskriterien und regelmäßigen Evaluierungen von CAPES sorgen dafür, dass die Postgraduierungsprogramme der brasilianischen Universitäten hohe wissenschaftliche Standards erfüllen und auch im Ausland oft einen guten Ruf haben.

<sup>378</sup> Die entsprechende Verordnung ist das Gesetz *Lei n.º. 11.502* von 2007.

<sup>379</sup> Weitere Informationen finden sich auf der Webseite (<https://capes.gov.br>). Auf dieser steht die „internationale Kooperation“ übrigens an zweiter Stelle nach der „Evaluierung“.

forschungspolitischen Konzepten. Den Universitätsdozenten ist der CNPq vor allem über die Datenbank *Plataforma Lattes* mit den Lebensläufen von allen in Brasilien tätigen Wissenschaftlern bekannt (vgl. Battaglia / Fischer / Glenk / Meireles 2015: 208). Ebenso wie CAPES hat auch der CNPq zahlreiche Kooperationsabkommen mit internationalen Partnern abgeschlossen. Stark vereinfacht könnte man die Aktivitäten der CAPES mit denen des DAAD vergleichen, und die des CNPq mit denen der DFG.

Neben den beiden genannten Institutionen des Bundes besteht auch auf der Ebene der einzelnen Bundesstaaten eine Reihe von Fördereinrichtungen. Die bekannteste (und finanzstärkste) ist die *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), die zahlreiche Forschungsprojekte finanziert und dafür auf 1% der Haushaltsmittel des Bundesstaats São Paulo zurückgreifen kann<sup>380</sup>. Ähnliche Förderstiftungen auf Landesebene – allerdings in der Regel mit einer deutlich geringeren finanziellen Ausstattung als die FAPESP – existieren ebenso in den meisten anderen Bundesstaaten (vgl. DAAD 2016: 11).

Zentral für die Vernetzung der Lehrkräfte sind die sieben Deutschlehrerverbände, die auf regionaler Ebene organisiert sind. Nach außen werden sie vom Dachverband ABRAPA vertreten, der 1988 explizit mit dem Ziel gegründet wurde, die Aktivitäten der Einzelverbände zusammenzuführen und zu bündeln (vgl. APPA 1989: 131; Bolle 2010: 262; Uphoff 2011: 24 und 2015: 278): „Das ist wichtig, und das leistet ABRAPA, dass alle Deutschlehrerverbände, die Germanistik und auch DaF in Kontakt sind“ (Int. 54, Z. 99–101). Die ABRAPA ist Mitglied im „Internationalen Deutschlehrerverband“ (IDV) und bildet dort mit aktuell ca. 1.000 Mitgliedern die drittstärkste Gruppe (vgl. Gil de Andrade 2010: 132; Ammon 2015: 1042). Neben der Vernetzung sieht der Verband seine Aufgabe vor allem in der Förderung und Professionalisierung von Deutschlehrern in Brasilien und als Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik. Damit ist er als wichtige Stimme der Deutschlehrer ständiger Gast bei den Treffen des von der Botschaft organisierten „Netzwerks Deutsch“ (vgl. Int. 54, Z. 104–108; Int. 55, Z. 69–75). Eines der Instrumente, um seine Ziele umzusetzen, sind die Kongresse, die etwa alle drei Jahre stattfinden und Deutschlehrer aus allen Regionen Brasiliens und aus dem Ausland zusammenführen<sup>381</sup>. Dabei werden die aktuellen Entwicklungen des Faches aufgegriffen (zunehmend auch aus

<sup>380</sup> Vgl. Informationen auf der Webseite der FAPESP ([www.fapesp.br/sobre/](http://www.fapesp.br/sobre/)).

<sup>381</sup> Seit der Gründung von ABRAPA wurden neun Kongresse organisiert: Konkret handelt es sich dabei um die Tagungen der Jahre 1989 (São Paulo), 1991 (São Leopoldo), 1996 (Campinas), 1999 (Curitiba), 2002 (São Leopoldo), 2006 (São Paulo), 2008 (Rio de Janeiro), 2011 (Belo Horizonte) und 2015 (São Leopoldo). Für 2018 ist der zehnte ABRAPA-Kongress wieder in Rio de Janeiro geplant.

dem Bereich DaF) und mit den Bedürfnissen und Angelegenheiten der Deutschlehrer in Brasilien verbunden (vgl. Uphoff 2011: 25f.).

Unter den Deutschlehrern genießt ABRAPA eine hohe Anerkennung, was nicht zuletzt in der Verbleibstudie deutlich wurde. Von 300 Antworten auf die Frage nach einer Verbandsmitgliedschaft (vgl. **Frage 32**) gaben 163 der Befragten (also mehr als die Hälfte) entweder die ABRAPA und / oder einen der Regionalverbände an. Die Anzahl der (aktiven) Mitglieder spiegelt dabei sowohl die Absolventenzahlen als auch die Aktivität der Verantwortlichen auf regionaler Ebene wider.

Verband	Region	Nennungen
ABRAPA	Dachverband	19
ACPA	Santa Catarina – SC	14
AMPA	Minas Gerais – MG	4
APANOR	Norden, Nordosten	5
APA	Rio de Janeiro – RJ	24
APPA	São Paulo – SP	51
APPLA	Paraná – PR	27
ARPA	Rio Grande do Sul – RS	19

Tabelle 55: Anzahl der Nennungen der brasilianischen Deutschlehrerverbände

Neben dem Deutschlehrerverband, der auf eine fast 30-jährige Geschichte zurückblicken kann, wurde 2013 der brasilianische Germanistenverband (*Associação Brasileira de Estudos Germanísticos* – ABEG) gegründet (vgl. Ammon 2015: 1042; Battaglia / Fischer / Glenk / Meireles 2015: 241). Die aktuell ca. 100 Mitglieder sind an verschiedenen Universitäten des Landes tätig und vertreten dort die Fachbereiche Sprachwissenschaft, Literatur, Kulturstudien und Übersetzung. Ziel ist auch hier eine bessere Vernetzung der Mitglieder, wobei diese nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten in Arbeitsgruppen erfolgt<sup>382</sup>. Aufschlussreich ist die Tatsache, dass auf die ABEG bei **Frage 32** nur 10 Nennungen entfielen: An der Studie haben sich demnach weniger „Germanisten“ beteiligt als „Deutschlehrer“.

<sup>382</sup> Zur Gründung und Schwerpunktsetzung siehe Webseite des Germanistikverbands ([http://germanistik-brasil.org.br/?page\\_id=83](http://germanistik-brasil.org.br/?page_id=83)).

Für ganz Lateinamerika besteht bereits seit 1965 ein Germanistenverband, die *Associação Latino-americana de Estudos Germanísticos* (ALEG) (vgl. Galle 2006: 259). Diese wird vor allem durch ihre Kongresse sichtbar, die bisher dreimal in Brasilien stattgefunden haben<sup>383</sup>: 1973 (in São Paulo), 2003 (in São Paulo, Paraty und Petrópolis<sup>384</sup>) und 2014 (in Curitiba) (vgl. Battaglia / Fischer / Glenk / Meireles 2015: 240f.). Auf eine Mitgliedschaft in der ALEG entfielen bei **Frage 32** vier Nennungen.

Neben den brasilianischen Akteuren sind für die brasilianische Germanistik die Partner aus den deutschsprachigen Ländern relevant, welche mit der Umsetzung der Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) betraut sind<sup>385</sup>. Als zentrale sektorale Aufgabengebiete der AKBP steht dabei die Förderung der Deutschen Schulen im Ausland, von Wissenschaft und Hochschulen, die Aus- und Fortbildung im außeruniversitären Bereich sowie das Themenfeld Deutsch als Fremdsprache (vgl. Schulte 2000: 72ff.). Da in Deutschland der Ansatz eines weitgehend staatsfernen Modells vertreten wird, erfolgt die Umsetzung der Maßnahmen vor allem über die Mittlerorganisationen (vgl. Maaß 2015b: 263; Paintner 2016: 637). Diese sind nicht nur in Deutschland, sondern auch in Brasilien aktiv, unterhalten enge Kontakte zu brasilianischen Partnerorganisationen und werden in beachtlichem Umfang aus öffentlichen Mitteln gefördert (vgl. Ammon 2015: 1041; Maaß 2015b: 269; Uphoff 2015: 276f.). Im Folgenden werden die Mittler, die in der einen oder anderen Form an der Deutschlehrrausbildung beteiligt (oder auf andere Art für die Absolventen der Deutschstudiengänge relevant) sind, genannt und vorgestellt.

Ein erster Mittler wirkt im Schulbereich: die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ (ZfA) mit Sitz in Bonn fördert die weltweit 140 Deutschen Auslandsschulen sowie ca. 1.100 Sprachdiplomschulen mit verstärktem Deutschunterricht (vgl. Paintner 2016: 639)<sup>386</sup>. In Brasilien wurde die Vermittlung der deutschen Sprache im Schulwesen – nach den einschneidenden Einschränkungen in der Zeit des *Estado Novo* – durch die zweisprachigen

<sup>383</sup> Die anderen Gastländer für den ALEG waren bisher Argentinien (1965, 1969, 1979, 1985, 1991 und 2009), Chile (1998), Kuba (2006), Mexiko (1994 und 2012) und Venezuela (2000).

<sup>384</sup> Eine gute Zusammenfassung der ALEG-Aktivitäten auf Portugiesisch findet sich auf der Webseite des Kongresses von 2003, die nach wie vor aktiv ist (<http://dlm.fflch.usp.br/node/61>).

<sup>385</sup> Neben Organisationen bzw. Institutionen aus Deutschland sind auch solche Österreich und der Schweiz in Brasilien aktiv: So bestehen mehrere Schweizer Schulen, und bspw. in Rio de Janeiro ein Österreichzentrum. Da aber die Promotionsarbeit an einer deutschen Universität entsteht und die deutschen Mittlerorganisationen im Land überproportional vertreten sind, beschränkt sich die Vorstellung auch auf deutsche Institutionen.

<sup>386</sup> Von der Organisationsstruktur her ist die ZfA eine Abteilung des „Bundesverwaltungsamts“, das wiederum eine Bundesoberbehörde im Geschäftsbereich des Bundesinnenministeriums ist. Die Entscheidungen über die Zielsetzungen und Maßnahmen der ZfA erfolgen in enger Abstimmung mit dem Außenministerium und den Kultusministern der Länder.

Begegnungsschulen in den Metropolen São Paulo und Rio de Janeiro wieder ermöglicht, wo es aufgrund der wirtschaftlichen Expansion der Bundesrepublik in den 1960er Jahren einen zunehmenden Bedarf an Schulplätzen für die Kinder der für kurze Zeit in Brasilien tätigen Deutschen gab. Damit nahm die ZfA sowohl bei der Ausstattung der Deutschen Auslandsschulen als auch bei der Entsendung deutscher Lehrer eine wichtige Rolle ein (vgl. Uphoff 2011: 22f.). Seit 1976 unterstützen Fachberater der ZfA im Rahmen der „Bildungs-kooperative Deutsch“ im Süden und Südosten des Landes die Deutschaktivitäten (vgl. Uphoff 2011: 23, Ammon 2015a: 107f.).

In der außerschulischen Sprach- und Kulturarbeit ist das Goethe-Institut der zentrale Akteur (vgl. Paintner 2016: 638). Es unterhält eigene Institute an den fünf Standorten Porto Alegre, Curitiba, São Paulo<sup>387</sup>, Rio de Janeiro und Salvador und arbeitet eng mit zahlreichen weiteren Partnern zusammen<sup>388</sup>. Neben der Vermittlung eines aktuellen Deutschlandbildes und der Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit fördert auch das Goethe-Institut die Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland und ist bildungspolitisch aktiv (vgl. DAAD 2004: 174; Paintner 2016: 638). Speziell für Brasilien wird eine ein- bis zweisemestrige Intensiv-Weiterbildung für Deutschlehrer mit Unterrichtserfahrung und einem Lehramtsabschluss angeboten, die unter „Lehrerausbildung“ firmiert (vgl. APPA 1989: 39; Saringen 2001: 1447). Daneben stellen die Goethe-Institute auch in der Fort- und Weiterbildung eine wichtige Quelle für Deutschlehrer im ganzen Land dar – sowohl, was die Angebote vor Ort angeht, als auch durch die Vermittlung von Kursen in Deutschland (vgl. APPA 1989: 28, 40; Chen 2014: 53).

An der Schnittstelle zwischen Sprach-, Kultur- und Wissenschaftsarbeit findet sich das „Instituto Martius-Staden“ in São Paulo, das vor allem auf die Erforschung der deutschsprachigen Immigration spezialisiert ist und seit 1953 *das Staden-Jahrbuch* herausgibt (vgl. Bolle 2010: 262f.). Die Grundlagen für die Etablierung und Bewahrung dieser Arbeit – auch in der Zeit des *Estado Novo* – war die 1938 erfolgte Fusion des „Deutschen Lehrervereins“ mit dem „Deutschen Verein für Wissenschaft und Kunst“ (vgl. APPA 1989: 52f.; Fröschle 2006: 43f.).

Für Hochschulbildung und Forschung allgemein (und damit für Studierende, Dozenten und Wissenschaftler) stellt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) den mit Abstand wichtigsten Ansprechpartner dar (vgl. Althoff 2010: 317). Seit 1972 ist der DAAD

---

<sup>387</sup> Das GI São Paulo arbeitet mit Regionalauftrag für Südamerika.

<sup>388</sup> Zu nennen sind hier das Goethezentrum in Brasília sowie sechs Kulturgesellschaften und weitere 13 Prüfungszentren (vgl. Webseite: <https://www.goethe.de/ins/br/de/sta/koo/goz.html>).

mit einer eigenen Außenstelle in Rio de Janeiro vor Ort und wird darüber hinaus in den einzelnen Landesteilen durch Gastdozenten (Lektoren) vertreten, die in die universitäre Lehre eingebunden sind (vgl. Paintner 2016: 639). Lektorate mit Anschluss an die jeweiligen Deutschabteilungen der Universitäten bestehen in Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza und Belém<sup>389</sup> (vgl. Saringen 2001: 1448; DAAD 2002: 51–89).

Die Lektoren beteiligen sich an ihren Standorten in der Regel an der Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer und sind damit ein wichtiger Bestandteil der Deutschförderung<sup>390</sup>. Die hohe Relevanz, einen DAAD-Lektor vor Ort zu haben, wird nicht zuletzt in den Experteninterviews bestätigt: „Kurzum: Wo ein DAAD-Lektor vor Ort ist, ist die deutsche Sprache und Kultur sichtbarer“ (Interview 49, Z. 51–52). Es geht dabei nicht nur um eine flüchtige, abstrakte Begegnung mit Deutschland: Sowohl durch die Kontakte vor Ort als auch durch die finanzielle Förderung<sup>391</sup> sollen persönliche Erfahrungen mit dem Zielland ermöglicht werden. Diese können die berufliche Entscheidung junger Menschen durchaus in die Richtung prägen, später als Deutschlehrkraft zu arbeiten: „E além disso, são importantes os incentivos de bolsa do DAAD. Eles se inscrevem para o *Winterkurs*<sup>392</sup>, e quando eles voltam, se descobrem e dizem “É isso que eu quero fazer!”. Então esse incentivo tem sido fundamental para os alunos”<sup>393</sup> (Interview 20, Z. 114–117).

---

<sup>389</sup> Die beiden letztgenannten Standorte nehmen als sogenannte „Kulturlektorate“ zusätzliche Aufgaben in der Kulturvermittlung wahr. Die zwischenzeitlich bestehenden DAAD-Lektorate in Campina Grande (PB), Florianópolis (SC) und Recife (PE) konnten aus unterschiedlichen Gründen nicht gehalten werden (vgl. u.a. APPA 1989: 76). Über die genannten Standorte hinaus finanziert der DAAD zwei Fachlektorate mit den Schwerpunkten Jura und Sozialwissenschaften (die damit nicht in die Deutschförderung eingebunden sind).

<sup>390</sup> Die Förderung der deutschen Sprache und Kultur ist ein zentrales Anliegen der AKBP und damit auch des DAAD: knapp 20% seines jährlichen Gesamtbudgets entfallen auf diesen Bereich (vgl. DAAD 2004: 167). Im Rahmen der Sprachförderung wurden in Brasilien bspw. die großen Netzwerktagungen (2001 in São Paulo und 2013 in Rio de Janeiro) großzügig unterstützt.

<sup>391</sup> Ein Drittel der gesamten DAAD-Fördersumme für Lateinamerika entfällt auf Brasilien. Jedes Jahr werden damit knapp 2.000 Deutsche und Brasilianer gefördert (vgl. DAAD 2009: 10).

<sup>392</sup> Der sechswöchige DAAD-Winterkurs wurde sowohl von den Alumni als auch von den Experten mehrfach erwähnt und ist vermutlich das bekannteste DAAD-Stipendium in Brasilien, da es auch Studierenden der *Graduação* offen steht. Die Programmgestaltung des DAAD wird übrigens sehr genau wahrgenommen: So drückten mehrere Experten im Interview explizit ihr Bedauern über den Wegfall des „Semesterstipendiums für Germanisten“ aus, mit dem in den 1980er und 1990er Jahren viele Dozenten einige Monate in Freiburg verbringen konnten (vgl. APPA 1989: 28).

<sup>393</sup> Ü. d. V.: „Darüber hinaus ist der Motivationseffekt der DAAD-Stipendien wichtig. Sie [die Studenten] bewerben sich für den Winterkurs, und wenn sie von dort zurückkommen, haben sie ihre Berufung gefunden und sagen: „Das möchte ich machen!“. Diese Förderung ist für die Studierenden deswegen enorm wichtig.“



Über die vergangenen Jahrzehnte hinweg hat der DAAD damit einen substanziellen Beitrag zur Universitäts- und Wissenschaftskooperation zwischen Deutschland und Brasilien geleistet. Die Förderung lässt sich dabei in drei Phasen unterteilen: zwischen 1950 und 1975 erfolgte sie eher unkoordiniert und weitgehend einseitig über Stipendien für Brasilianer, ab der Unterzeichnung des Abkommens zum Wissenschaftlertausch (1974) gezielter und in aktiver Zusammenarbeit mit den brasilianischen Institutionen und seit Ende der 1990er Jahre über ko-finanzierte Fördermaßnahmen weitgehend auf Augenhöhe (vgl. DAAD 2009: 10; Althoff 2010: 311ff.; Paintner 2016: 639). Ein wesentlicher Teil der Stipendienprogramme wird inzwischen bilateral finanziert, und insbesondere in Zusammenarbeit mit CAPES sind in den letzten Jahren einige erfolgreiche Programme aufgelegt worden<sup>394</sup> (vgl. Althoff 2010: 303; DAAD 2016: 28). Das bisher größte bilaterale Programm war *Ciência sem Fronteiras*, in dem die brasilianischen Förderorganisationen CAPES und CNPq eng mit dem DAAD zusammenarbeiteten und damit über 6.000 brasilianische Studierenden und Forschern einen Aufenthalt in Deutschland ermöglichen konnten (vgl. Unterkapitel 5.1.4). Aus dieser Zusammenarbeit ist ein weiteres Programm hervorgegangen, das der Lehrassistenten, der „German Teaching Assistants“ (GTA). Diese erteilen an verschiedenen brasilianischen Hochschulen Deutschkurse (u. a. zur Wissenschaftssprache), beteiligen sich an ausgewählten Projekten und unterstützen die Umsetzung institutioneller Förderprogramme<sup>395</sup> (vgl. Heitz 2014: 114). Weitere erwähnenswerte Kooperationen sind das seit 2009 bestehende *Centro Alemão de Ciência e Inovação* (Deutsches Wissenschafts- und Innovationshaus – DWIH) in São Paulo<sup>396</sup> oder das Zentrum für Deutschland- und Europastudien, das ab 2017 in Porto Alegre angesiedelt ist<sup>397</sup> (vgl. DAAD 2016: 28f.).

Wie die Beispiele zeigen, kann die akademische Zusammenarbeit zwischen Brasilien und Deutschland als Erfolg gewertet werden – sie schließt damit an die intensiven Verbindungen der beiden Länder in den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Bildung und Politik an (die u. a. in Unterkapitel 2.1.4 beschrieben wurden). Zu beobachten ist dabei, dass die Förderung der deutschen Sprache und Kultur eine zentrale Schnittmenge der gemeinsamen

---

<sup>394</sup> Eine Übersicht über die gemeinsam verwalteten Programme findet sich auf der Webseite von CAPES (<https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/alemanha>).

<sup>395</sup> Genauere Informationen zu den GTA-Projekten findet sich u. a. auf der Webseite von CAPES (<https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/alemanha/programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-alema-para-projetos-institucionais-gta>).

<sup>396</sup> Das DWIH-SP ist eines von weltweit sechs „Wissenschaftshäusern“, die umfassend von Deutschland aus gefördert werden. Weitere Informationen finden sich u. a. auf der Webseite des DWIH (<http://dwi.com.br/pt-br/sobre-nos>).

<sup>397</sup> Zu den Details siehe u. a. die Mitteilung des DWIH (<http://dwi.com.br/de/nachrichten/ufrgs-und-pucrs-erfolgreich-bei-der-ausschreibung-zum-aufbau-eines-zentrums-fuer>).

Interessen und Aktivitäten bildet – nicht nur unter den deutschen Mittlern (z. B. im Rahmen des „Netzwerks Deutsch“), sondern auch in Kooperation mit den brasilianischen Partnern (vgl. Paintner 2016: 637). An diese positive Ausgangslage können die Deutschabteilungen an den Hochschulen anknüpfen.

#### 5.3.4 Selbstverständnis der Deutschstudiengänge

Für die Beschreibung der Deutschstudiengänge sind nicht nur die allgemeinen Gemeinsamkeiten und Unterschiede relevant, sondern auch das Selbstverständnis, mit dem die Lehrkräfte in den einzelnen Abteilungen agieren. Dabei geht es sowohl um die Charakteristika als „universitärer Studiengang“ als auch um die Profil- und Schwerpunktbildung, die in der Frage der Polyvalenz greifbar wird.

Auf die Tatsache, dass es sich bei einem universitären Sprachstudium nicht um einen Deutschkurs zum Spracherwerb handelt, wird sowohl in den *Projetos Pedagógicos* als auch in der Fachliteratur wiederholt verwiesen (vgl. Uphoff / Perez 2015: 13). Zudem war es für mehrere der interviewten Hochschullehrer wichtig, die Deutschstudiengänge deutlich von „Sprachkursen“, den *Cursos de Línguas*, abzugrenzen. Es handelt sich nach ihrer Aussage beim Durchlaufen der *Graduação* eben nicht um eine „Schmalspurausbildung“ mit fast ausschließlich sprachpraktischen Inhalten, sondern um eine anspruchsvolle akademische Auseinandersetzung mit einem breiten Themenbereich. Wichtig ist „[...] essa diferenciação entre o que é um curso de idiomas e o que é um curso de formação de professores“<sup>398</sup> (Interview 44, Z. 53–54). Grund für die nachdrückliche Betonung dieser Tatsache ist die Beobachtung der Dozenten, dass manche Studenten die Einschreibung in die (kostenlosen) Studiengänge als ein Mittel sehen, kostenlos eine Sprache zu erlernen (vgl. Uphoff / Perez 2015: 16f.). Dies funktioniert, weil die Sprachpraxis in der Regel am Anfang des Studiums steht und seit den 1990er Jahren kommunikativen und handlungsorientierten Ansätzen verpflichtet ist – allerdings ist die Belegung der Studienplätze mit vor allem an Sprachkursen interessierten Teilnehmern ein Grund für die allgemein zu beobachtenden hohen Abbrecherquoten ab dem zweiten Studienjahr (vgl. Friesen Blume 2011: 54). Strategien, mit dem Phänomen umzugehen, gibt es einige: Sei es das vorgeschaltete „Studium Generale“ an der USP (das auch aus diesem Grund 1999 eingeführt wurde) oder die Stärkung der Theoriefächer im ersten Studienjahr an der UFSC (vgl. Uphoff / Perez 2015: 17).

---

<sup>398</sup> Ü. d. V.: „[...] die Unterscheidung zwischen einem Sprachkurs und einem Studiengang zur Lehrerausbildung.“

Dabei ist den Dozenten klar, dass das Erreichen eines überzeugenden akademischen Niveaus kein Selbstläufer ist, sondern die Lehrveranstaltungen insbesondere in den ersten Semestern den Studierenden entgegenkommen müssen: „Gleichzeitig versuchen wir natürlich irgendwie auch ein bisschen nachzuholen, was in der Sekundarabildung in Brasilien immer zu kurz kommt: Einfach dieses Weltwissen, überhaupt Allgemeinbildung oder kritisches Wissen und eine kritische Herangehensweise“ (Interview 35, Z. 72–75). Sowohl das in diesem Zitat angesprochene breite Allgemeinwissen als auch die kritisch-reflexive Haltung ist nach Überzeugung der Dozenten ein ganz wesentliches Element, wodurch sich ein universitäres Studium von einem Sprachkurs unterscheidet: Im Mittelpunkt steht eine umfassende Wahrnehmung von Bildungsinhalten, die weit über einen konkreten Anwendungsbezug und die Nützlichkeit der Sprachkompetenz<sup>399</sup> hinausgeht. Deutlich wird dies u. a. in dem folgenden Zitat zur Positionierung eines Deutschstudiengangs:

Die andere Strömung, bei der sich Deutsch angeschlossen hat, dass die Studenten der *Letras*-Studien nicht nur eine Deutsch-Ausbildung brauchen, sondern so einen *núcleo básico*. Dort machen sie dann sehr viel, die machen auch Griechisch, Latein, brasilianische Literatur, brasilianische Linguistik, also sozusagen ein breiteres Allgemeinwissen. Darauf besteht die Deutschabteilung dann auch als Abteilung, und hat dafür gestimmt, das beizubehalten – gegen andere Strömungen des Fremdsprachenbereichs hier an der Uni. Also, wir wollen nicht so einen *curso profissionalizante*<sup>400</sup> (Interview 30, Z. 59–66).

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Niveau, Ausrichtung und Schwerpunkte der Deutschstudiengänge stellt sich auch in Brasilien die Frage der Polyvalenz. Soll das Curriculum einer allgemeinen, breiten Ausrichtung folgen, oder sich an einem spezifischen Berufsfeld orientieren? Erschwert wird diese Entscheidung dadurch, dass die Germanistik in Brasilien (wie in Unterkapitel 5.2.1 beschrieben) verschiedene Fachbereiche umfasst und damit auf verschiedene Berufsmöglichkeiten vorbereitet. Eine Professionalisierung ausschließlich für eine spätere Tätigkeit als Deutschlehrer erscheint der komplexen Situation nicht gerecht zu werden, wie die folgenden Zitate zeigen:

Was wir machen, ist grundsätzlich die Vorbereitung für einen Deutschlehrer. Wir versuchen, alle Studenten dafür vorzubereiten. Aber ich würde sagen, dass vielleicht 20 Prozent davon, vielleicht manchmal 30 Prozent, wirklich Deutschlehrer werden oder werden wollen. Und die anderen, die werden also diese Kenntnisse gebrauchen für andere Sachen (Interview 19, Z. 40–43).

<sup>399</sup> In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass in Brasilien die Frage der Anwendungsmöglichkeiten deutlich klarer gestellt wird als vielerorts in Deutschland: Eine profunde theoretische Auseinandersetzung steht dabei nicht im Gegensatz zu einer sinnvollen Anwendung.

<sup>400</sup> Im *núcleo básico* erhalten die Teilnehmer der *Letras*-Studiengänge (in der Regel in den ersten Semestern) in fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen die akademischen Grundlagen für Geisteswissenschaften und Sprachen. Die Nennung des *curso profissionalizante* (verwendet hier als Ausbildung im Kontrast zu Studium) steht in diesem Zitat im Gegensatz zur breiten Bildung im Humboldt'schen Sinne.

Das heißt, das Profil von so einem Studiengang ist nach meiner Ansicht von Anfang an ein bisschen weiter gesteckt, nicht nur so auf Klassenzimmer und Lehramt (Interview 42, Z. 62–64).

Diese Vielschichtigkeit liegt vor allem auch daran, dass die Arbeitsmöglichkeiten – insbesondere von den Hochschullehrern – als breit und heterogen wahrgenommen werden:

Você tem alternativa de ir para uma escola pública, você tem alternativa de ir para uma escola de idiomas, você pode fazer tradução, e você pode também pesquisar. A universidade tem que dar essas possibilidades para eles escolherem, e a gente tenta oferecer isso <sup>401</sup> (Interview 20, Z. 100–103).

Eine klare Positionierung des Studienprofils erscheint damit schwierig. Gleichzeitig ist ein zu allgemein gehaltenes Profil nicht angeraten, insbesondere dann, wenn auf eine qualitative Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften Wert gelegt wird:

Die gestuften Studiengänge und eine unreflektierte Forderung nach Polyvalenz betrachte ich als besondere Gefahr für eine professionelle Fremdsprachenlehrerausbildung. Die Antwort darauf müsste darin bestehen, eine alternative Form der Polyvalenz gezielt zu entwickeln und in Studienangeboten zu modellieren (Krumm 2003: 145).

Krumm spricht in diesem Zitat die Aufgabe der Deutschstudiengänge an, weder den Anspruch an eine professionelle Deutschlehrerausbildung aufzugeben, noch den Blick auf andere Einsatzmöglichkeiten zu verstellen <sup>402</sup>.

Bei der Art und Weise, wie auf die genannte Herausforderung reagiert wird, lassen sich im Wesentlichen zwei Tendenzen beobachten: Auf der einen Seite gibt es Studiengänge, die eine möglichst offene und breite Ausbildung anstreben, auf der anderen einige, die sich klar zum Schwerpunkt Lehrerausbildung bekennen. Beide Tendenzen werden im Folgenden vorgestellt.

Ein Teil der Dozenten betont die Notwendigkeit, mit dem Studium auf möglichst viele Tätigkeitsfelder vorzubereiten. Dafür wird bspw. auf die Profilbeschreibung der Kurse verwiesen, die allerdings häufig allgemein gehalten ist.

In allen offiziellen Uni-Dokumenten gibt es so ein Profil, also eine Profilbeschreibung: Was macht eigentlich der *Bacharel* nachher? Und dann ist immer die Rede von Verlagsarbeit, von Übersetzung und so, das bleibt aber sehr, sehr vage, weil eigentlich niemand weiß, was dieser DaF- oder germanistische Bachelor nach diesem Studium wirklich machen wird (Interview 35, Z. 89–93).

<sup>401</sup> Ü. d. V.: „Du hast die Option, an eine öffentliche Schule zu gehen, du hast die Alternative der Sprachschulen, du kannst Übersetzen und du kannst auch Forschen. Die Universität muss diese Möglichkeiten bieten, damit sie [die Studierenden, Anm. d. V.] wählen können, und wir versuchen, die entsprechenden Angebote zu unterbreiten.“

<sup>402</sup> Im weiteren Verlauf seines Artikels nennt er als Möglichkeit die Schaffung von Bewusstheit im Umgang mit Sprache, Lernprozessen und zwischenmenschlichen Gruppenprozessen (vgl. Krumm 2003: 145f.).

Dagegen stehen verschiedene Aussagen, die das Profil des Studienganges klar in der Lehrerausbildung verorten, die die folgenden Zitate exemplarisch zeigen:

Wir haben ein Profil: Die Studenten sollen am Ende lehren (Interview 27, Z. 13).

Was ich auch ein Stück weit vermittele, ist der Lehrerberuf. Das ist halt das erste, was man mit dem Studium anstellen kann (Interview 29, Z. 68–70).

Die machen eine *Licenciatura*, das heißt, sie werden Deutschlehrer und sie werden theoretisch in der Schule arbeiten. Der Punkt ist: Es gibt normalerweise nicht so viele Stellen für alle, und sie werden dann in Sprachkursen, in Sprachschulen arbeiten. Aber wir sind immer noch dabei, Deutschlehrer auszubilden (Interview 28, Z. 36–40).

Das letzte Zitat zeigt bereits das große „aber“: Gibt es überhaupt ausreichend Stellen für die Absolventen der Studiengänge? Wie die Situation auf dem Arbeitsmarkt sich tatsächlich gestaltet, und in welchen Bereichen die Germanistik-Alumni letztendlich arbeiten, ist Thema in Kapitel 7 dieser Arbeit. Zunächst folgen einige weitere Beobachtungen, um die Charakteristika der Deutschstudiengänge genauer zu beschreiben.

### 5.3.5 Deutsch als „Orchideenfach“? Ein Vergleich

Im Zuge einer längeren Auseinandersetzung mit den Deutschstudiengängen in Brasilien kommt beinahe automatisch eine Reihe von Fragen zum Stellenwert der Ausbildung auf: Wie sind die Deutschstudiengänge in ihrer Bedeutung einzuordnen? Welche Bedeutung haben sie für die Bildungslandschaft des Landes? Und was könnte vielleicht eine Entsprechung in Deutschland sein, um für Leser mit deutschem Hintergrund eine Einschätzung zu erleichtern?

Bei einem globalen Blick auf die Deutschlehrerausbildung in Brasilien lassen sich einige Parallelen zur Ausbildung der Russischlehrer in Deutschland entdecken. Da ist zunächst die Gruppe der Schüler, welche die Zielsprache (oder eine ihrer Varietäten) als *Heritage Language* gebraucht – dies geschieht meist bei der Kommunikation innerhalb der Familie oder im Freundeskreises, weniger in offiziellen Situationen (vgl. Kurz 2015: 27). Im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts finden sich damit auch Erst- bzw. Zweitsprachensprecher, allerdings sind deren Kenntnisse unterschiedlich und die verwendete Sprachvarietät – in der Regel eine Art „Substandard“ – im Vergleich zur Standardsprache häufig defizitär (vgl. Kurz 2015: 28).

Für das universitäre Studium von Deutsch in Brasilien und von Russisch in Deutschland gilt, dass die Eingangsvoraussetzungen im Vergleich zu anderen Studiengängen niedrig sind, es bisher nur wenige Forschungsarbeiten zur jeweiligen Lehrerausbildung gibt und in

den Curricula – weder in Deutschland noch in Brasilien – eine sinnvolle Integration von Studenten mit migrations- bzw. familienbedingten sprachlichen und kulturellen Vorkenntnissen vorgesehen ist (vgl. Kurz 2015: 24). Weitere vergleichbare Aspekte werden in der folgenden Tabelle deutlich:

Aspekt	Deutsch in Brasilien	Russisch in Deutschland
Schulfach	z. T. 1. FS, meist aber 2. FS (nach Englisch)	2. oder 3. FS (i. d. R. nach Englisch)
Rang als Schulfremdsprache	vierthäufigste	fünfhäufigste
Bruch als Schulfach	1937 (Verbot als Schulfach)	1990 (Abschaffung als Pflichtsprache nach der „Wende“)
Schülerzahl aktuell	ca. 80.000	ca. 100.000
Tendenz Schülerzahl	steigend	steigend
Regionale Ausprägung	ja, im Süden	ja, im Osten
Studienmöglichkeit	17 Universitäten	24 Universitäten
Beginn möglich mit	Nullkenntnissen	Nullkenntnissen
Abstammung in der Gesamtbevölkerung	ca. 5 Millionen Brasilianer mit dt. Abstammung (ca. 3% der Gesamtbevölkerung)	ca. 3 Millionen Menschen mit russischen Wurzeln in Deutschland (ca. 4% der Gesamtbevölkerung)

Tabelle 56: Vergleich zwischen den Studiengängen Deutsch und Russisch

Gleichzeitig lassen sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Ländern feststellen, von denen an dieser Stelle drei genannt werden sollen:

- Die Migrationsbewegungen erfolgten zu unterschiedlichen Zeiten: In Brasilien trugen die deutschsprachigen Immigranten vor allem im 19. Jahrhundert zum Aufbau des Landes bei, in Deutschland fanden die russischsprachigen Immigranten in den 1990er Jahren ein etabliertes Land vor.
- Die Unterstützung für die Sprache ist merkbar unterschiedlich, denn von deutscher Seite werden umfangreiche finanzielle Mittel für die Sprachförderung zur Verfügung gestellt.

- Auch das Bild der Länder im jeweils anderen Kontext ist unterschiedlich: Deutschland wird in Brasilien weitgehend positiv wahrgenommen, das Bild Russlands ist in Deutschland zumindest ambivalent. Zu dieser Wahrnehmung trägt – neben anderen Gründen, wie bspw. die wirtschaftliche Lage – sicher auch die proaktive AKBP von deutscher Seite bei.

Der ungewöhnliche Vergleich (mit bemerkenswerten Parallelen) verdeutlicht, dass es sich bei Deutsch in Brasilien um ein kleines Fach handelt, das aber auf eine verhältnismäßig lange Präsenz an den Universitäten zurückblicken kann und sowohl im akademischen als auch gesellschaftlichen Bereich fest verankert ist. Damit ist es noch nicht automatisch für die Mehrheit der *cientific community* Brasiliens relevant, seine Bedeutung geht aber deutlich über die eines „Orchideenfachs“ hinaus.

## 5.4 Die Studierenden

Um die Deutschlehrrerausbildung umfassend zu betrachten ist es unabdingbar, auch das Zielpublikum der Studiengänge in den Blick zu nehmen. Mithilfe der Daten zu den Studierenden werden die Studiengänge sich aus einer zusätzlichen Perspektive wahrgenommen. Quelle für die folgenden Ausführungen sind sowohl die Aussagen der Absolventen aus der Verbleibstudie als auch die der Experten aus den Interviews, die durch Verweise auf die Forschungsliteratur ergänzt werden.

### 5.4.1 Motive der Studienwahl

Seit Jahren gibt es verstärkt Untersuchungen zu den Motiven, aus denen heraus junge Menschen sich für ein Deutschstudium entscheiden. Diese Frage ist für den Studienerfolg relevant, lässt eine hohe Motivation doch die Chancen auf einen erfolgreichen Studienabschluss steigen. Gleichzeitig sorgt eine große Differenz zwischen den Erwartungen der Realität eventuell für Enttäuschung und Unzufriedenheit, die bis zum Abbruch des Studiums führen kann.

Für Brasilien wurden Studien zu den Studienmotiven von Deutschstudenten erarbeitet, aus denen hervorgeht, dass Deutsch vor allem aus beruflichen Gründen gelernt wird, wegen des Interesses an der deutschen Kultur und aufgrund der eigenen deutschen Abstammung.

Allerdings sind diese Erhebungen regional beschränkt und deswegen nur bedingt aussagekräftig (vgl. Pupp Spinassé 2014: 19f.). Sicher ist jedoch, dass die Motive zur Aufnahme eines Hochschulstudiums in Brasilien heterogener als in Deutschland sind, da neben dem Interesse am Fach die extrinsische Motivation eine größere Rolle spielt (vgl. Sartingen 2001: 1447): Ein Hochschulstudium stellt in Brasilien stärker als in Europa ein Instrument für den sozialen Aufstieg dar. Die Möglichkeiten für Kompetenzzuwachs und Professionalisierung, welche die Universitäten bieten, erhöhen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und damit auf ein höheres Einkommen<sup>403</sup>. Dies ist – insbesondere in Anbetracht der sozialen und ökonomischen Entwicklungen in Brasilien – ein starkes Argument, insbesondere auch für Jugendliche aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien (vgl. Costa 2013: 77). Das folgende Zitat bezieht sich auf die Berufsperspektiven der Studienabgänger und verdeutlicht, dass es weniger auf das Studienfach, sondern eher auf den Studienabschluss ankommt:

[...] bei uns gehen auch einige Absolventen in so typische concursos, né, als funcionários públicos – Polizei und so, das gibt es auch bei uns. Sie arbeiten dann eigentlich völlig fachfremd, aber das ist typisch für *Letras*-Studierende: Das machen halt Leute, die meistens die ersten in ihrer Familie mit einem Studium sind. Die rutschen über Vestibular oder ENEM in die Uni, haben aber nicht so eine gute Punktzahl, können damit also nur in *Letras* studieren, wo man ja weniger Punkte braucht. Deutsch ist da nochmal niedriger als Englisch oder Französisch, und es geht eigentlich nur darum, ein Diplom von der Uni zu haben. Es geht nicht darum, dass sie Deutsch studieren wollen, ne: ‚Hauptsache, ich habe dieses Diplom, Hauptsache ich habe meinen *grau* und ich bin *formado*‘ (Interview 46, Z. 91–100).

Das grundsätzliche Interesse an einem Hochschulstudium führt dazu, dass das Fach Deutsch nicht für alle Studienanfänger der Erstwunsch ist, sondern ein Grund für die Wahl des Fachs in den niedrigen Eingangshürden liegt (vgl. Kaufmann 2003: 34): „Muitas vezes é porque é a última opção, ou seja, é mais fácil de passar, de se ter um curso superior“<sup>404</sup> (Interview 44, Z. 25–26). Zum Teil ist das Phänomen, dass das Studienfach nicht die erste Wahl darstellt, auch in Deutschland bekannt, wo der Studienzugang zwar nicht durch Eingangsprüfungen, oft aber über einen *Numerus clausus* geregelt wird (vgl. Kurz 2015: 256).

<sup>403</sup> Dass Personen mit einem Hochschulabschluss in Brasilien deutlich mehr verdienen als ohne, zeigen verschiedene Untersuchungen. Weitere Angaben dazu finden sich in Unterkapitel 7.2.3.

<sup>404</sup> Ü. d. V.: „Vielfach wird es gewählt, weil es die letzte Option ist, das heißt, weil es einfacher ist, einen Studienplatz zu bekommen und damit einen Studiengang zu belegen.“



Insbesondere die Studienanfänger haben deswegen oft noch keine Vorstellung davon, wozu sie ihre im Studium erworbenen Kenntnisse gebrauchen können und welche beruflichen Möglichkeiten sich ihnen eröffnen (vgl. Stanke / Bolacio 2014: 127): „É importante ressaltar que a grande maioria dos estudantes não tem noção de que se pode tornar professor de alemão, nem de que existe um mercado para tal carreira“<sup>405</sup> (Stanke / Bolacio 2016: 328). Aus dieser Erfahrung heraus erscheint es wichtig, bei den Studierenden von Anfang an ein stärkeres Bewusstsein für die Perspektiven mit Deutsch aufzubauen und den Anwendungs- und Berufsbezug während des Studiums stärker zu thematisieren. Dies gilt sowohl für diejenigen, die sich am Ende für die Tätigkeit als Deutschlehrkraft entscheiden, als auch für die, die andere Wege gehen.

Manchmal aus Verlegenheit, manchmal aus Überzeugung ist eine Option für die spätere Tätigkeit das Lehramt – was aus verschiedenen Gründen eine Herausforderung darstellt. Der Lehrerberuf hat in Brasilien ein geringes Prestige, deswegen eine geringe Nachfrage und steht damit weniger als früher für eine Möglichkeit zum Aufstieg aus den unteren sozialen Schichten (vgl. Kaufmann 2003: 34; Terhart 2014: 433). Hinzu kommen die (im Vergleich zu anderen Berufsgruppen) geringeren Verdienstmöglichkeiten. Somit ist der Lehrerberuf in den Augen vieler Studierender keine ideale Tätigkeit, aber immerhin ein krisensicherer Job (vgl. Kurz 2015: 255). Andererseits sind unter den Studienanfängern durchaus auch Personen, die bereits Deutsch unterrichtet haben und sich aus dieser Erfahrung heraus für ein formelles Deutschstudium entscheiden (vgl. Pupp Spinassé 2005: 120). Für diese Gruppe ist eine solide didaktisch-methodische Ausbildung ein Muss, wenn sie auf dem Arbeitsmarkt bestehen möchten (vgl. Schier 2010: 297).

Auf der anderen Seite gewinnt Deutschland seit einigen Jahren einen guten Ruf als Bildungs-, Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort (zurück) (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 202f.). Davon profitiert auch die Nachfrage nach Deutsch: „Insbesondere für Schwel­lenländer gilt, dass wer hier Deutsch lernt, zu den potenziellen Aufsteigern gehört [...]“ (Julius / Luckscheiter 2013: 204). Dies deckt sich mit der Beobachtung aus dem Unterkapitel 2.2.4, dass Sprachen zunehmend anwendungsbezogen gelernt werden: „Bei den Studierenden im Fach Germanistik bzw. DaF richtet sich, wie in anderen Philologien auch, das Interesse eindeutig auf arbeitsmarktrelevante, berufsbezogene Qualifikationen, weniger auf ein „Bildungs“-Studium“ (Roggasch 2010: 4). Zwar ist Deutsch nach wie vor kein „Boombach“, seine mögliche Nützlichkeit wird von den Studenten aber durchaus wahrgenommen.

---

<sup>405</sup> Ü. d. V.: „Es ist wichtig zu betonen, dass es der großen Mehrheit der Studierenden nicht in den Sinn kommt, Deutschlehrer zu werden, und auch nicht, dass es einen Markt dafür gibt.“

In Hinblick auf die Studienwahl sollte nicht vergessen werden, dass die beruflichen Biografien – aus den unterschiedlichsten Gründen – in Brasilien häufig weniger geradlinig verlaufen als in Europa (vgl. Pupp Spinassé 2005: 120). Das liegt u. a. daran, dass Personen aus finanziellen Zwängen heraus ihre Bildungslaufbahn unterbrechen (müssen) um zu arbeiten, dass Arbeitsbereiche weniger stark festgelegt sind<sup>406</sup> und dass die berufliche Tätigkeit mitunter nicht den Stellenwert für die Identitätsbildung der Menschen hat wie in Deutschland.

#### 5.4.2 Eingangsvoraussetzungen

Im vorherigen Unterkapitel wurde bereits die Tatsache angesprochen, dass die Eingangshürden für *Letras*-Studiengänge nicht so hoch liegen wie für viele andere Fächer. Dies hat zur Folge, dass unter den Studienanfängern mehr Abgänger von öffentlichen Schulen sind, von denen nicht wenige die grundlegenden Studienfertigkeiten erst noch erwerben müssen (vgl. Kaufmann 2003: 34). Deutlich wird dies u. a. in einem Zitat aus den Experteninterviews:

Es ist für die Brasilianer sehr fremd, weil sie aus öffentlichen Schulen kommen. Also gerade die, die *Letras* studieren, kommen aus öffentlichen Schulen und sind Frontalunterricht gewohnt und sehr veraltete Lernmethoden. Sie tun sich dann sehr schwer damit, Gruppendynamiken zu erzeugen, mit unterschiedlichen Sozialformen zu arbeiten, den Unterricht eben durch verschiedene Sozialformen dynamisch zu gestalten. Das ist für sie komplettes Neuland, was sie selbst als Studenten erstmal erfahren müssen, dann aber auch umsetzen sollen in ihrem eigenen Unterricht, was für sie eine unglaublich große Herausforderung ist (Interview 46, Z. 53–60).

Die Situation dieser Studenten, die häufig aus bildungsfernen und sozial weniger privilegierten Schichten kommen, erinnert an die Lage der Zuwanderer in Deutschland. Für diese Gruppe ist inzwischen klar, dass sie in bestimmten Bereichen der Bildung (bspw. schriftsprachlichen Äußerungen, komplexen Aufgaben oder dem Wissenschaftsdiskurs) auf eine binnendifferenzierte und aufmerksame Förderung angewiesen sind, um zu Lern- und Bildungserfolgen zu kommen (vgl. Kurz 2015: 277). Von Erkenntnissen zu diesem Bereich, die vor allem aus den Bildungswissenschaften und der DaZ-Forschung kommen, könnten zweifelsohne auch die Deutschstudiengänge in Brasilien profitieren.

Unter das Stichwort der Eingangsvoraussetzungen fallen auch die Fremdsprachkenntnisse bei Studienbeginn. Die meisten Studierenden kommen ohne Deutschkenntnisse an die Universitäten, sind also im Hinblick auf die Zielsprache Nullanfänger (vgl. Saringen 2001: 1446f.; Kaufmann 2003: 34; Stanke / Bolacio 2016: 327). Etwas anders präsentiert sich die

---

<sup>406</sup> Erinnert sei an dieser Stelle nur an die jahrhundertealte Tradition der Zünfte und ihre starke Reglementierungsfunktion in Deutschland.

Situation im Süden des Landes, wo in einigen Regionen zumindest ein Teil der Studienanfänger aufgrund der Familienstrukturen über Deutschkenntnisse oder zumindest eine bestimmten Beziehung zur deutschen Sprache verfügt (vgl. Pupp Spinassé 2014: 20).

Darüber, mit welchen Vorkenntnissen die Studienanfänger an die Hochschulen kommen, gibt es bisher kaum empirische Daten. Aus diesem Grund wurden die Deutschkenntnisse zu Beginn des Studiums in der Verbleibstudie mit abgefragt (**Frage 8**). Die Antworten, die auf einer Selbsteinschätzung der Befragten beruhen, finden sich in der folgenden Tabelle:

Gruppe	gesamt (n=306)	NNO (n=24)	Sudeste (n=162)	Sul (n=120)	Abschluss vor 2006 (n=83)	Abschluss ab 2006 (n=223)
mit Vorkenntnissen	177 (58%)	10 (42%)	66 (41%)	101 (84%)	55 (66%)	122 (55%)
ohne Vorkenntnisse	129 (42%)	14 (58%)	96 (59%)	19 (16%)	28 (34%)	101 (45%)

Tabelle 57: Vorkenntnisse der Studienanfänger auf Deutsch (generell)

Die Ergebnisse widersprechen einerseits der allgemeinen Wahrnehmung in Literatur und den Aussagen der Experten, die auch im Süden inzwischen von einer geringen Anzahl von Studierenden mit Vorkenntnissen der deutschen Sprache ausgehen (vgl. bspw. Int. 27, Z. 15–16; Int. 35, Z. 14–16). Die hier erhobenen Zahlen stellen ein deutlich anderes Bild dar, denn mehr als die Hälfte der Absolventen gibt in der Selbsteinschätzung an, bei Beginn des Studiums bereits Vorkenntnisse in Deutsch gehabt zu haben – wobei klar ist, dass dieser Wert vor allem durch die Sonderstellung der südlichen Bundesstaaten zustande kommt. Gleichzeitig zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Vorkenntnisse bei Studienbeginn abnehmen, was sich an den niedrigeren Werten in den letzten beiden Spalten der Tabelle festmachen lässt. Zu erklären ist dies einerseits mit der sinkenden Zahl von L2-Sprechern im Süden, andererseits mit dem Ausbau der Universitäten und der Aufnahme eher bildungsferner Schichten. Trotzdem ist der Anteil derjenigen, die mit Vorkenntnissen an die Universität kommen, nach wie vor hoch, was in der Strukturierung der Studiengänge bisher wenig beachtet wird<sup>407</sup>.

<sup>407</sup> Ausnahmen werden in den Experteninterviews für die FURB und die UFRGS erwähnt (vgl. Int. 26, Z. 87–91; Int. 34, Z. 43–45).

Die von den Absolventen vermerkten Sprachkenntnisse bei Studienbeginn fallen sehr unterschiedlich aus<sup>408</sup>. In der Übersicht, welche die Antworten auf die **Frage 9** in der Verbleibstudie zusammenfasst, wird deutlich, dass die Vorkenntnisse bei mehr als der Hälfte der Befragten (auch im Süden) nicht über ein Anfänger-Niveau hinausgingen, und dass weniger als ein Fünftel der Studienanfänger über dem B1-Niveau liegt.

<b>Sprachniveau</b>	<b>gesamt (n=197)</b>	<b>NNO (n=12)</b>	<b>Sudeste (n=83)</b>	<b>Sul (n=102)</b>
A1	67 (34%)	5 (42%)	32 (39%)	30 (30%)
A2	39 (20%)	1 (8%)	11 (13%)	27 (26%)
B1	33 (17%)	3 (25%)	15 (18%)	15 (15%)
über B1	37 (19%)	0 (0%)	13 (16%)	24 (23%)
unbekannt	21 (10%)	3 (25%)	12 (14%)	6 (6%)

Tabelle 58: Vorkenntnisse der Studienanfänger (nach Sprachniveau)

Die starke Heterogenität der Deutschkenntnisse stellt die Deutschabteilungen auch dann vor Schwierigkeiten, wenn sie binnendifferenziert arbeiten wollen: Eigentlich müssten differenzierte Kurse angeboten werden, was jedoch aus Kapazitätsgründen nicht realistisch ist (vgl. Kurz 2015: 272). Gleichzeitig ist es nicht so, dass die Mehrheit der Studienanfänger bereits in der Lage wäre, Lehrveranstaltungen auf Deutsch zu folgen<sup>409</sup>. Damit stellen die Angebote zum Sprachunterricht einen obligatorischen und unbedingt notwendigen Bestandteil des Studiums dar.

<sup>408</sup> Dass die Eingangsvoraussetzungen bzw. die Sprachkenntnisse bei Studienantritt sehr heterogen sind, ist kein spezifischer Fall für Brasilien, sondern findet sich auch in anderen Kontexten wieder. Ein Beispiel aus Deutschland ist das Lehramtsstudium Russisch, in das sich viele Erst- bzw. Zweitsprachige einschreiben, die aber einen jeweils unterschiedlichen Kenntnisstand mitbringen und damit die Lehrerausbildung vor strukturelle Problem stellen (vgl. Kurz 2015: 252).

<sup>409</sup> Diese Tatsache lässt sich institutionenübergreifend bestätigen: Auch am IFPLA, das landesweit die höchsten Eingangsvoraussetzungen fordert, befindet sich nur knapp die Hälfte der Studienanfänger zu Beginn des Studiums auf Niveau B1 oder darüber.

### 5.4.3 Profil der Studierenden

Informationen darüber, welche Studierenden sich in die Deutschstudiengänge einschreiben, können einerseits dabei helfen, die Lehrveranstaltungen stärker lernerorientiert zu gestalten, andererseits lassen sich damit bestimmte Charakteristika der Studiengänge aufzeigen bzw. erklären. Die Angaben zu den Studierenden finden sich z. T. in den *Projetos Pedagógicos* der einzelnen Studiengänge – ein Beispiel sind die Angaben zu den Teilnehmern des Deutschstudiengangs der Bundesuniversität UFPA in Belém, die im Zuge einer institutionsinternen Umfrage erhoben wurden (vgl. ILC-UFPA 2010: 17f.).

Nicht für alle Studiengänge lassen sich so genaue Beschreibungen des Profils der Studierenden finden. Jedoch bestätigen die Angaben der Absolventen in groben Zügen die Aussagen, die auch für die Befragten der UFPA gelten, als da wären:

- Etwa 80% der Studierenden sind weiblich, 20 % männlich (Antwort auf Fragebogen, Frage 6). Damit sind Frauen in den *Letras*-Studiengängen überproportional vertreten, denn insgesamt sind in Brasilien deutlich mehr Männer als (Schul-)Lehrer tätig als im OECD-Schnitt (vgl. OECD 2016a: 2). Die Zahlen sind vergleichbar mit Deutschland, wo rund 71% der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen weiblich sind (vgl. Eulenberger 2015c: 64).
- Die Brasilianer beginnen ihr Studium oft bereits mit 18 Jahren (vgl. ILC-UFPA 2010: 17). Zum Vergleich: In Deutschland liegt das Durchschnittsalter bei Beginn eines Lehramtsstudiums bei reichlich 21 Jahren (vgl. Eulenberger 2015c: 65). Gleichzeitig ist die Altersspanne in Brasilien etwas größer, da sich auch Personen mit ungewöhnlicher Bildungsbiographie immatrikulieren.
- Es ist nicht ungewöhnlich, dass Deutsch der zweite Studiengang der Studierenden ist (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 328). Im Falle der UFPA hatte bereits die Hälfte der Studierenden früher einen anderen Studiengang belegt (allerdings haben nur 20% diesen auch abgeschlossen, vgl. ILC-UFPA 2010: 17).
- Zahlreiche Studenten an den Universitäten haben einen „doppelten Arbeitstag“ – tagsüber arbeiten und abends studieren sie<sup>410</sup> (vgl. z. B. ILC-UFPA 2010: 17;

---

<sup>410</sup> Statistiken aus dem Stipendienprogram PROUNI zeigen, dass insbesondere aus den ärmeren Schichten bereits 85% der Jugendlichen bei Beginn ihres Studiums gearbeitet haben, und ca. 2/3 es auch während ihres Studiums tun (vgl. Costa 2013: 80). In diesem Sinne kann man durchaus von einem „hohen Bildungseengagement der Brasilianer“ sprechen (vgl. DAAD 2009: 5).

Stanke / Bolacio 2016: 328). Auf die Schwierigkeit, dass viele Studierende neben dem Studium arbeiten müssen<sup>411</sup> und deswegen nicht die nötige Zeit zum Lesen und Lernen haben, verweist u. a. Kurz (2015: 276).

- Die Mehrzahl der Studierenden ist sozioökonomisch der (unteren) Mittelschicht zuzuordnen. Im Falle der UFPA lag das Haushaltseinkommen bei ca. 35% der Studierenden unter 1.200 R\$ monatlich, bei ca. 50% zwischen 1.200 und 3.000 R\$ und bei ca. 15 % über 3.000 R\$. Nur etwas mehr als ein Drittel der Befragten verfügt über eine Krankenversicherung.
- Fast zwei Drittel der UFPA-Studierenden gab an, vor dem Studium keine Fremdsprache gelernt zu haben. Auf der anderen Seite sind fast alle Studierenden mit dem Internet als Arbeitsinstrument vertraut (vgl. ILC-UFPA 2010: 18).

Die Studierendenschaft der Deutschstudiengänge ist – ebenso wie an den Universitäten allgemein – ökonomisch, sozial und bildungsbezogen heterogen zusammengesetzt. Als Tendenz lässt sich jedoch zusammenfassen, dass die Mehrheit der Studierenden recht jung mit dem Studium beginnt, im Vorfeld wenig Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen hat und häufig parallel zum Studium arbeitet.

#### 5.4.4 Studierenden- und Absolventenzahlen

Genaue Angaben zu den Studierendenzahlen in den Deutschstudiengängen sind kaum zu finden und die Zahlen in bisherigen Publikationen meist vage gehalten. Der Wert für „deutschlernende Studierende“ wird in der Liste des Netzwerks Deutsch (2015: 9) mit knapp 13.000 angegeben, allerdings wird dabei nicht zwischen Germanistik-Studenten und den Teilnehmern der freien Sprachkursangebote unterschieden. Pupp Spinassé (2014: 19) hingegen spricht von etwa 2.000 Studenten im Hauptfach Deutsch.

Ein Grund für die ungenauen Angaben liegt in der Tatsache, dass manche Hochschulen genau Buch führen, andere nicht. Hinzu kommt eine deutliche Differenz zwischen eingeschriebenen und aktiven Studierenden. Häufig ist es deswegen auch bei persönlichen Besuchen und Gesprächen mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort nicht möglich, exakte

---

<sup>411</sup> Dass Studierende parallel zum Studium arbeiten müssen, ist auch in Europa nicht ungewöhnlich. Allerdings ist v. a. in Deutschland die Finanzierung breiter verteilt – so erhalten ca. 23% der Studierenden BAföG, 79% familiäre Unterstützung und 74% nutzen eigene finanzielle Mittel, z. B. aus Arbeit (vgl. Eulenberger 2015c: 101).

Zahlen zu erhalten. In der Summe bilden die Angaben aus den einzelnen Hochschulen jedoch einen recht genauen Wert, wie die folgende Tabelle zeigt.

Name	Intake pro Jahr	Anzahl Studenten	Name	Intake pro Jahr	Anzahl Studenten
UFBA	ca. 5	ca. 10	USP	ca. 70	283
UFC	20	ca. 80	FURB	25 <sup>412</sup>	21
UFPA	25	73	IFPLA	15	57
UERJ	25	ca. 100	UFPeI	35	ca. 60
UFF	25	ca. 70	UFPR	ca. 15	ca. 60
UFMG	ca. 25	93	UFRGS	ca. 15	ca. 60
UFRJ	25	ca. 80	UFSC	ca. 30	ca. 110
UNESP Ar.	35	ca. 100	UNIOESTE	ca. 10	ca. 30
UNESP As.	10	ca. 60	<b>Anzahl Studenten gesamt</b>		<b>ca. 1.347</b>

Tabelle 59: Studentenzahlen der brasilianischen Deutschstudiengänge

Je nachdem, ob man eher konservativ oder optimistisch zählt, lässt sich eine Anzahl von etwa 1.350 Personen konstatieren, die in Brasilien aktuell Deutsch studieren. Dabei unterscheiden sich die Zahlen deutlich: Neben dem (nicht überraschenden) Spitzenreiter USP mit fast 300 Studierenden steht die Gruppe der vier Hochschulen mit etwa 100 Einschriebenen (UERJ, UFMG, UFSC, UNESP Araraquara), der mit neun Institutionen größte Teil der Einrichtungen mit Studiengängen von etwa 60 bis 80 Teilnehmern (IFPLA, UFC, UFF, UFPA, UFPeI, UFPR, UFRGS, UFRJ und UNESP Assis) sowie drei Einrichtungen mit 30 Studierenden oder darunter (FURB, UFBA und UNIOESTE). Die Gründe für die so unterschiedliche Zahl der Studierenden sind komplex und können deswegen an dieser Stelle nicht vertieft werden. Gleiches gilt für die Anzahl der Abschlüsse, die sich in der folgenden Tabelle finden und darstellen, wie viele Personen in den vergangenen zehn Jahren das Deutschstudium abgeschlossen haben.

<sup>412</sup> Eine neue Kohorte kann jeweils dann das Studium beginnen, wenn sich genügend Bewerber gefunden haben. Vgl. die Angaben zur FURB im entsprechenden Kapitel.

Name	Abschlüsse (pro Jahr)	Abschlüsse (2006–2015)	Name	Abschlüsse (pro Jahr)	Abschlüsse (2006–2015)
UFBA	ca. 1	ca. 10	USP	ca. 40	462
UFC	ca. 3	ca. 22	FURB	(aller 4 Jahre)	ca. 20
UFPA	ca. 5	47	IFPLA	ca. 12	110
UERJ	ca. 7	ca. 70	UFPEl	ca. 4	ca. 15
UFF	ca. 6	ca. 60	UFPR	ca. 6	ca. 60
UFMG	ca. 5	ca. 50	UFRGS	ca. 4	37
UFRJ	ca. 6	ca. 60	UFSC	ca. 6	ca. 60
UNESP Ar.	ca. 12	128	UNIOESTE	ca. 3	ca. 25
UNESP As.	ca. 8	ca. 80	<b>Abschlüsse gesamt (2006 – 2015)</b>		<b>ca. 1.316</b>

Tabelle 60: Absolventenzahlen und Abschlüsse (Überblick)

Aufschlussreich ist – ebenso wie bei den Studierendenzahlen – der unterschiedliche Umgang der verschiedenen Universitäten mit ihren Absolventen. Während es auf Anfrage hin möglich war, von einzelnen Einrichtungen exakte Zahlen in Erfahrung zu (bspw. im Fall der UNESP Araraquara sogar mit Namen und Abschlussjahr), gibt es zu den Alumni an der Mehrzahl der Universitäten keinen genauen Überblick.

Bei den Abschlüssen kann man somit für die vergangenen zehn Jahre von einer Anzahl von etwa 1.300 ausgehen – bei einem Anteil von ca. 80% Absolventen mit einem Lehramtsabschluss also von reichlich 1.000 Personen, die in diesem Zeitraum in Brasilien als Deutschlehrkräfte ausgebildet worden sind. Ob die Mehrheit von ihnen letztendlich tatsächlich im Lehrberuf arbeitet, und ob man anhand der Zahlen von einem Deutschlehrermangel sprechen kann, wird in Kapitel 7 ausführlich erörtert.

#### 5.4.5 Studiendauer und Abbrecherquote

Die Regelstudienzeit wird bei den meisten *Licenciatura*-Studiengängen mit acht Semestern angegeben, teilweise liegt sie auch bei neun (bspw. UFRGS) oder zehn Semestern (bspw.



UFPR). Oft finden sich in den *Projetos Pedagógicos* Angaben von minimaler und maximaler Studiendauer, die mehrheitlich bei mindestens acht und höchstens 14 Semestern liegen<sup>413</sup>.

Die Studiendauer wurde in der Verbleibstudie mit den **Fragen 12 und 13** (Beginn und Ende des Studiums) erfasst und ergab für die Stichprobe die folgenden Werte:

Anzahl	Mittelwert	Standardfehler	Median	Minimum	Maximum
n = 306	4,7484	,07094	4,000	3,00	15,00

Tabelle 61: Dauer des Studiums

Das Ergebnis zeigt: Zwar gibt es auch in Brasilien Fälle von Langzeitstudierenden, die bis zu 15 Jahre für den Studienabschluss benötigen. Mehr als 80% der Befragten haben ihr Studium aber nach maximal 5 Jahren beendet<sup>414</sup>. Der Mittelwert liegt dabei bei 4,75 Jahren, der Median (und damit der häufigste Wert) bei 4 Jahren. Damit überwiegt der Anteil der Personen, die ihr Studium in der vorgesehenen Zeit abschließen, wie die folgende Abbildung verdeutlicht:

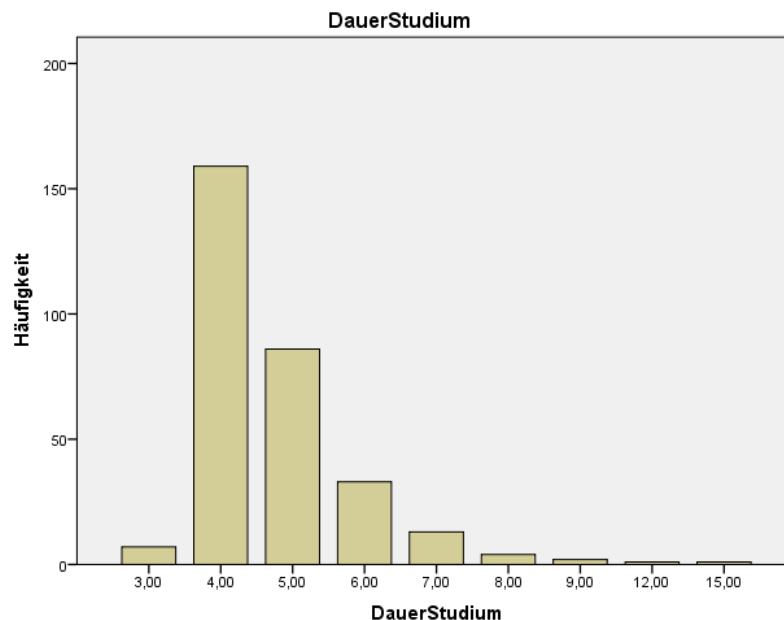


Abbildung 30: Dauer des Studiums (Überblick)

<sup>413</sup> Ausnahmen nach unten (UFSC mit einer Mindeststudiendauer von 6 Semestern) und nach oben (UERJ mit maximal 18 Semestern) gibt es auch bei der vorgesehenen Minimal- bzw. Maximalstudiendauer.

<sup>414</sup> In Deutschland liegt die Studienzeit für Lehramter bei ca. 5,7 Jahren (vgl. Eulenberger 2015c: 108f.) und damit ein Jahr sowohl über der Regelstudienzeit als auch über dem Wert von Brasilien.

Sowohl in den Experteninterviews als auch in der Fachliteratur wird an verschiedenen Stellen auf die hohen Abbrecherquoten in den Deutschstudiengängen hingewiesen und dafür auch verschiedene Gründe genannt (vgl. etwa Kaufmann 2003: 34). So spielen geringe Vorkenntnisse (sowohl sprachlich als auch akademisch) ebenso eine Rolle wie die unklaren Berufsperspektiven und – häufig – persönliche Gründe. Eine Festlegung auf Zahlen wird in Publikationen dagegen häufig vermieden, wenn es etwa heißt: „Wegen voneinander stark abweichender Daten sind valide Aussagen zur Studienabbrecherquote nicht möglich“ (DAAD 2016: 21). Die im vorherigen Unterkapitel erhobenen Daten erlauben hingegen eine recht genaue Aussage:

Aspekt	Anzahl
Intake pro Jahr	ca. 400
Studenten aktuell	ca. 1.330
Abschlüsse (2006–2015)	ca. 1.300
Abschlüsse pro Jahr	ca. 130

Tabelle 62: Studierendenzahlen (Intake und Abschlüsse)

Diese Zahlen machen deutlich: Von den Erstsemestern eines Deutschstudiengangs wird etwa jeder Dritte sein Studium erfolgreich beenden. Zwar sind diese Zahlen nicht so niedrig wie zum Teil suggeriert wird, die Abbrecherquote liegt trotzdem relativ hoch – man könnte sagen: zu hoch. Nutzlos war die Zeit an der Hochschule aber auch für die Studienabbrecher nicht: „A passagem pela universidade mesmo que não seja para completar um curso pode transformar positivamente a vida dos cidadãos“<sup>415</sup> (Silva de Camargo 2013: 86).

Neben den (zweifelsohne zahlreichen) Gründen für die Aufgabe eines Studiums, die von außen motiviert sind, erscheint es nach Kenntnis der Zahlen notwendig, die Studiengänge daraufhin zu untersuchen, ob die angebotenen Inhalte auch den Erwartungen und Bedürfnissen der Studierenden und der Absolventen entsprechen. Dieser Frage wird in den folgenden beiden Kapiteln genauer nachgegangen.

---

<sup>415</sup> Ü. d. V.: „Die Zeit an der Universität – auch wenn diese nicht in den Abschluss eines Studiengangs mündet – kann das Leben der Bürger positiv beeinflussen.“

## 6 Qualifikation der Deutschlehrer in Brasilien

Die Bestimmung von Qualifikationen stellt im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung, wie in Unterkapitel 2.3.4 angedeutet, ein komplexes Vorhaben dar. Dies liegt zum einen daran, dass nicht selten eine Differenz zwischen der formellen Qualifikation einer Person (sichtbar bspw. in einem Zertifikat) und den in der Praxis abrufbaren Kompetenzen vorliegt. Zum anderen lässt sich Qualifikation nur bedingt objektiv einschätzen und messen.

Für die vorliegende Arbeit wurde deswegen die Qualifikation der Deutschlehrkräfte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet:

- a) Qualifikation kann über den „Soll-Zustand“ beschrieben werden, wobei zusammengefasst wird, welche Kenntnisse und Kompetenzen für den Lehrberuf wünschenswert wären. Dies geschieht, indem aktuell diskutierte Standards für die Fremdsprachenlehrausbildung beschrieben werden.
- b) Die Zusammenfassung der Standards dient als Grundlage für einen Blick in die Curricula der Deutschstudiengänge aus der Input-Perspektive<sup>416</sup>. Diese berücksichtigt zunächst die Strukturen der Lehrerausbildung. In einem zweiten Schritt wird beschrieben, welche fachlichen Schwerpunkte und Qualifikationen die Hochschulen anbieten. Diese Angebote werden anschließend mit den eingangs dargelegten Standards verglichen.
- c) Neben der Beschreibung von Kursangeboten kann Qualifikation durch Selbsteinschätzung erfasst werden. Diese ist zwar grundsätzlich subjektiv geprägt, führt aber zu aussagekräftigen Ergebnissen, wenn – wie in Teilkapitel 6.3 der Fall – die Wahrnehmungen von mehreren hundert Personen miteinander verknüpft werden.
- d) Schließlich lässt sich Qualifikation erfassen, indem nach ihrem Nutzen und tatsächlichen Gebrauch gefragt wird. Dies geschieht in Teilkapitel 6.4.

Durch den multiperspektivischen Zugang dieses Kapitels wird angestrebt, die Qualifikation von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge umfassend zu beschreiben und damit ein weiteres Forschungsdesiderat zu schließen.

---

<sup>416</sup> Sowohl Input- als auch Outcome-orientierte Ansätze können grundsätzlich zur Erfassung von Qualifikation herangezogen werden, weshalb in diesem Kapitel beide Vorgehensweisen berücksichtigt werden.

## 6.1 Qualifikationsstandards und Curricula

Um aufzuzeigen, welchen Input die Studierenden an den brasilianischen Hochschulen im Zuge ihres Deutschstudiums erwarten können, ist es notwendig, die Curricula der Deutschstudiengänge zu analysieren. Gleichzeitig ist danach zu fragen, welche Qualifikationen für den Lehrerberuf angestrebt werden – dafür werden zunächst wesentliche Standards der Lehrerausbildung zusammengefasst.

### 6.1.1 Standards in der Lehrerbildung

Um über Berufsfelder, über die in ihnen geforderten Qualifikationen, über Professionalität und insbesondere über die Ausbildung reden zu können, haben sich im Fachdiskurs eine Reihe von international anerkannten Standards etabliert. Auch für die Lehrerausbildung existieren zahlreiche Erkenntnisse und Maßnahmen, die sich in der Praxis bewährt haben und die damit eine Orientierung für die Ausrichtung des Lehramtsstudiums geben (vgl. Tazón Vulpi 2000: 97). Standards sollten dabei als Anregung verstanden werden und nicht als normative Vorgaben, vor allem dann, wenn die Ausgangsbedingungen und Vermittlungsformen von Lernstoff so unterschiedlich ausfallen wie dies bei einem Vergleich zwischen Deutschland und Brasilien der Fall ist (vgl. Bredella 2006: 108).

Die folgenden Überlegungen nehmen einerseits Ideen aus der deutschen Lehrerausbildung auf, wie bspw. die „Kompetenzbeschreibungen für den Lehrerberuf“, die im Jahr 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht wurden und vier Kompetenzkomplexe mit elf einzelne Kompetenzen umfassen (vgl. Hallet 2006: 30f.). Andererseits werden auch internationale Positionen mit einbezogen, wie bspw. die „Hattie-Studie“ von 2009, welche die Bildungslandschaft in Deutschland sowohl in akademischer Hinsicht als auch allgemein beeinflusst hat (vgl. Zierer 2016: 17). Ergänzt werden die Aussagen durch Positionen von Fachwissenschaftlern aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. der Fremdsprachendidaktik.

#### **Stichwort: Umfassende Sprachbeherrschung der Zielsprache**

Wer beruflich erfolgreich sein möchte, muss über ein hohes funktionales Sprachkönnen verfügen. Diese Aussage gilt grundsätzlich für Lehrkräfte, da diese in einem ständigen Kommunikationsprozess stehen, und im Besonderen für Sprachlehrer (vgl. Hallet 2006: 35f.). Aufgabe der Universitäten bei der Lehrerausbildung ist, diese Sprachfertigkeit über den Studiengang zu fördern und sicherzustellen (vgl. Zydatiß 1996: These 11).

**Stichwort: Fachsprache**

Neben dem Umfang und der Qualität des Spracherwerbs spielen auch dessen Inhalte eine Rolle, womit die fachsprachliche Kommunikation in den Fokus rückt. Diese wird zunehmend relevant, weil Fremdsprachen immer häufiger aus funktionellen Motiven heraus gelernt werden und die Anwendung in einem konkreten (fachlichen) Kontext deswegen eine größere Rolle spielt. Dies spiegelt sich bisher jedoch kaum in den Studiengängen und ihren Curricula wider: „Ausbildungstechnisch weitgehend unbeachtet bleibt in der Auslandsgermanistik wie in den meisten DaF-Studiengängen der Bereich der Fachsprache Deutsch“ (Schier 2010: 302). Dabei fehlt es nicht an Vorgaben und Erfahrungen: So sind (z. B. über den Arbeitskreis ERFA<sup>417</sup>) die Qualitätsmerkmale für Wirtschaftssprache inzwischen definiert, wobei gleichzeitig festzustellen ist, „dass die Ausbildung von Lehrkräften für dieses Arbeitsfeld in der Regel unzureichend ist“ (Funk 2011: 137). Trotz der Kritik, dass die Vermittlung von Fachsprache einem zu engen Ansatz folgt und sie damit zu instrumentell ausgerichtet ist (vgl. Kaufmann 2003: 37), scheint eine Lösung für den anwendungsbezogenen Umgang mit Fremdsprachen in einer bewussteren Einbeziehung der Berufsorientierung zu liegen – einem Aspekt, der in diesem Unterkapitel ausführlich besprochen wird.

**Stichwort: Fachwissenschaft**

Durch die große Bedeutung, die den Lehrkompetenzen durch die „Kompetenzdebatte“ zugestanden wird (vgl. Hallet 2006: 37), kommt es leicht zu dem Missverständnis, dass Fachkenntnisse im Lernprozess eine untergeordnete Rolle spielen<sup>418</sup>. Aussagen, welche die Rolle der Fachkenntnisse relativieren, sind insofern richtig, als hohe fachliche Kompetenzen noch nicht sicherstellen, dass eine Person einen Sachverhalt auch anschaulich vermitteln kann – ohne didaktische Kompetenzen sind Fachkompetenzen für den Lehrberuf nicht ausreichend (vgl. Hallet 2006: 33; Schart / Legutke 2012: 58). Gleichzeitig wäre es falsch, Wissen und Kenntnisse im Fach<sup>419</sup> als unwichtig abzutun, denn anderenfalls „[...] droht in Vergessenheit zu geraten, dass es Lehren und Lernen ohne Inhalte nicht gibt und dass didaktisches Können immer an Inhalte gebunden ist“ (Hallet 2006: 37).

---

<sup>417</sup> Der „Erfahrungsaustauschring Fremdsprachenausbildung in der Wirtschaft“ (ERFA) ist ein seit 1968 institutionell bestehendes Netzwerk zur Förderung der fremdsprachlichen Kommunikation in Unternehmen. Weitere Informationen bspw. unter: [www.erfa-wirtschaft-sprache.de/index.html](http://www.erfa-wirtschaft-sprache.de/index.html)

<sup>418</sup> Als (nur ein) Beispiel dafür kann der Satz im Ausbildungsmaterial für DaF-Lehrende von Schart und Legutke (2012: 57) zitiert werden: „Die fachliche Kompetenz hingegen stellt diesem Modell zufolge keine grundlegende Fähigkeit von Lehrenden dar.“

<sup>419</sup> Um welche Fachkenntnisse es sich in Zusammenhang mit den Deutschstudiengängen handelt, wird in Unterkapitel 6.2.2 besprochen, wenn es um die Beschreibung der einzelnen Fachbereiche geht.

**Stichwort: Schlüsselkompetenzen**

Die Beherrschung von Fachwissen ist ein zentraler Punkt in der Lehrerausbildung, ebenso wie die permanente Aktualisierung dieses Wissens nach Ende des Studiums (vgl. Hallet 2006: 37). Neben den Fachkenntnissen und den didaktischen Kompetenzen sollten aber auch die Schlüsselkompetenzen bei der Lehrerausbildung eine Rolle spielen (vgl. Zydati 1996: These 19; Frey / Jung 2011: 33ff.). Diese Forderung erfolgt einerseits aus der Erkenntnis heraus, dass Schlüsselkompetenzen einerseits den Zugang zur (Berufs-)Praxis erleichtern, und andererseits eine Möglichkeit zur professionellen Weiterentwicklung darstellen (vgl. Krumm 2016a: 312f.).

**Stichwort: Stärkung der pädagogischen und didaktischen Inhalte**

Weder ökonomisch noch fachlich scheint es sinnvoll, das „Lehrerknnen“ erst im Rahmen der Berufstätigkeit zu erwerben. Aus diesem Grund sollten die didaktischen Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit Prozessen des Lehrens und Lernens in der Lehrerausbildung dezidiert thematisiert werden und mehrere Module umfassen (vgl. Zydati 1996: These 5, These 8; Funk 2014: 45). Die Fremdsprachendidaktik hat seit den 1990er Jahren zahlreiche Konzepte entwickelt, die sinnvoll in die Deutschstudiengänge integriert werden können<sup>420</sup>. Gerade in den letzten Jahren wurde der Blick dabei wieder auf die Lehrpersonen und ihre Rolle im Lernprozess gerichtet, die sich dynamisch entwickelt. Lehrkräfte sind demnach zunehmend Lernbegleiter in heterogenen Kontexten, der die Lerner über die Bewusstmachung von Lerntechniken und -strategien an das autonome Lernen heranfhrt (vgl. Tazn Vulpi 2000: 98f.; Stanke 2011: 952f.). Weitere in diesem Zusammenhang relevante Kompetenzen sind die Diagnose- und Evaluationskompetenz, kulturelle Kompetenz, Planungskompetenz, methodische Kompetenz sowie Entwicklungs- und kommunikative Kompetenz (vgl. Tazn Vulpi 2000: 99f.; Hallet 2006: 33ff.; Krumm 2016a: 313)<sup>421</sup>.

**Stichwort: Aktionsforschung**

Eine regelmäßig wiederkehrende Kritik an der Lehrerausbildung bezieht sich auf den starken Theorieanteil des Studiums, der lange Zeit losgelöst von der Unterrichtspraxis vermit-

---

<sup>420</sup> Das folgende Zitat würdigt diese wissenschaftliche Entwicklung insbesondere im Bereich der Didaktik: „Die fremdsprachendidaktischen Studienelemente in der Lehrerausbildung haben in diesen Bereichen einen hohen professionellen Standard wie auch einen hochschulübergreifenden Konsens erreicht, wie er weder für die erziehungswissenschaftlichen noch für die philologisch-fachwissenschaftlichen Ausbildungsbestandteile vorliegt“ (Krumm 2003: 143f.).

<sup>421</sup> Hinweis: Konkrete didaktische Konzepte und ihre Umsetzung können an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Verviesen sei in diesem Zusammenhang auf die Überlegungen in Unterkapitel 2.3.3 sowie auf die reichhaltige Fachliteratur zur DaF-Didaktik.

telt wurde. Aktionsforschung<sup>422</sup> kann somit als Antwort auf die Herausforderung gesehen werden, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Dieser Art der Forschung liegt ein Modell zugrunde, das davon ausgeht, dass didaktische Kompetenz vor allem aus einer Kombination von Fachwissen und Erfahrung entwickelt wird, die beide Stränge reflektiert:

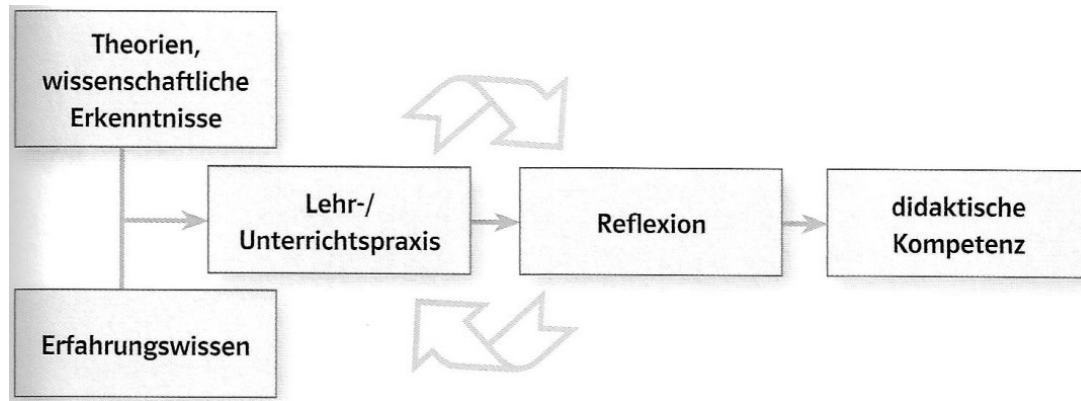


Abbildung 31: Praxis-Reflexions-Modell (aus Hallet 2006: 27)

Das auf diese Weise neu generierte Wissen kann durch die Lehrpersonen nur aufgenommen und weitergegeben werden, wenn diese sich permanent in einem Reflexionsprozess befinden, weswegen dem aktiv geförderten Austausch mit den Kollegen eine so große Bedeutung zukommt (vgl. Tazón Vulpi 2000: 99ff.). Deutlich wird dies u. a. in der Konzeption der Weiterbildungsreihe „Deutsch lehren lernen“, die das Goethe-Institut seit 2012 in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen herausgibt und die verdeutlicht, dass die Aktionsforschung heutzutage auch in der DaF-Didaktik eine zunehmende Rolle spielt.

### Stichwort: Praktika

Eine weitere Möglichkeit, die theoretischen Ansätze der Lehrerausbildung mit der Praxis zu verbinden, sind Praktika. Diese sind inzwischen in vielen Studiengängen verpflichtend und werden insbesondere in der Lehrerausbildung als relevant angesehen (vgl. Tazón Vulpi 2000: 103). Ihre Funktion geht in (mindestens) zwei Richtungen: Einerseits sollen die Studierenden eigene Erfahrungen sammeln, sich ausprobieren und ihr zukünftiges Berufsfeld kennenlernen, andererseits werden Praktika als Investition in „Humankapital“ und Handlungskompetenz gesehen, z. B. um damit spätere Arbeitgeber zu überzeugen (vgl. Zydati 1996: These 18; Krumm 2003: 145; Eulenberger 2015c: 103).

<sup>422</sup> Die „Aktionsforschung“ wird in der Literatur häufig auch als „Handlungsforschung“ oder „Lehrerforschung“ bezeichnet (vgl. Feldmeier 2014: 255). Eine Unterscheidung zwischen der Begrifflichkeit spielt jedoch für die vorliegende Arbeit keine Rolle.

In der vergangenen Dekade sind Praktika umfassend beforscht worden, und aus den Ergebnissen ergeben sich bestimmte Forderungen an Mindeststandards in Hinblick auf Planung, Durchführung und Evaluierung von Praktika:

- Praktika sollten mindestens die Komponenten Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Nachbereitung, Auswertung und Reflexion beinhalten (vgl. Kast 1994: 61–64; Mehlhorn 2006: 144). Hinter diese Teilbereiche sollten Studiengänge nicht zurücktreten und den Praktika auf diese Weise ihre Relevanz zuerkennen (vgl. Funk 2003: 72f.).
- Mit Praktika wird das Ziel verfolgt, Fachwissen, pädagogisches Wissen und Handlungskompetenz zu verzahnen. Sie sollten deswegen parallel zum Fachstudium stattfinden und so früh wie möglich in den Curricula integriert sein (vgl. Zydati 1996: These 17): „Alle vorliegenden Untersuchungen zur Lehrerausbildung machen deutlich, daß die Trennung in eine erst fachwissenschaftliche, dann praktische Ausbildungsphase dazu führt, daß die angehenden Lehrer überfordert sind, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen bzw. ihnen dies oft nur in unzulässiger Verkürzung gelingt“ (Krumm 1994: 9).
- Praktika sollten grundsätzlich – unter Einrechnung der entsprechenden Leistungspunkte und unter einer umfassenden Vor- und Nachbetreuung – obligatorischer Bestandteil eines Sprachlehrerstudiums sein (vgl. Zydati 1996: These 17; Funk 2014: 45). Bei aller Wichtigkeit der Praxiserfahrung muss darauf geachtet werden, dass die Praktika sinnvoll durchgeführt und betreut werden können, dass also alle relevanten Akteure in den Praktikumsphasen beachtet und einbezogen werden (vgl. Königs 2011: 115f.).

### **Stichwort: Auslandsaufenthalt im Zielsprachenland**

Dem Aufenthalt im Zielsprachenland wird in der Sprachlehrerausbildung aus verschiedenen Gründen ein hoher Stellenwert beigemessen. Zu nennen sind der Ausbau der Sprachkompetenz und die landeskundlichen Erfahrungen (die den Lehrkräften helfen, im Klassenzimmer authentisch vom Zielland zu sprechen), aber auch die Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaftstraditionen. Damit erklärt sich die Forderung: „Für alle Studierenden eines Fremdsprachenfaches muss ein Auslandsaufenthalt von mindestens sechs Monaten obligatorisch werden“ (Zydati 1996: These 12).



**Stichwort: Wissenschaftsbezug**

Die in den letzten Jahrzehnten weltweit vorangetriebene Verankerung der Lehrerausbildung an den Universitäten – und damit im wissenschaftlichen Kontext – erfolgte mit dem Ziel, das Praxiswissen und die Lehrerfahrungen sinnvoll zu vergegenwärtigen, zu reflektieren und zu systematisieren (vgl. Schmelter 2005: 557). Dies wird als notwendig erachtet, da Wissen um Sprachlernprozesse sowie eine auf Fachwissen gestützte Reflexion notwendig ist, um Unterrichtssituationen richtig einschätzen und in selbigen sinnvoll handeln zu können. „Verfügen Lehrkräfte über diese Fähigkeit nicht, so besteht die Gefahr eines unflexiblen, an präskriptiven methodischen und sprachlichen Normen orientierten Lehrverhaltens, das der Dynamik sprachlicher Prozesse nicht gewachsen ist“ (Krumm 1994: 11). Trotz dieses grundsätzlichen Konsens' werden auch in den DaF-Studiengängen des deutschsprachigen Raums die wissenschafts- und forschungsrelevanten Kompetenzen z. T. noch zu wenig vermittelt (vgl. Riemer 2006: 451; 2008: 5f. und 2014: 16). Wünschenswert wäre demnach ein Studienangebot von mindestens einem Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten, in dem sowohl rezeptive als auch produktive Forschungskompetenzen inklusive der Möglichkeit des eigenen Ausprobierens behandelt werden, denn „Forschungsmethodik muss in den Nachwuchsprogrammen wie auch bereits in den Lehramtsstudiengängen einen stärkeren Stellenwert einnehmen als bisher“ (Hu 2011: 78). Dabei soll an dieser Stelle betont werden, dass die Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Forschung weder eine Praxis- noch Berufsorientierung ausschließt, sondern sie im Gegenteil sinnvoll ergänzen kann (vgl. Zydati 1996: Präambel, These 4).

**Stichwort: Berufsbezogener Deutschunterricht**

„Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten“ (Funk 2011: 136). Die beruflichen Kontexte können verschiedene Fachbereiche umfassen und sind keineswegs nur auf Handels- und Wirtschaftsfragen beschränkt.

Für den berufsorientierten Fremdspracheunterricht wurden seit den 1980er Jahren verschiedene Konzepte verwendet, die im Wesentlichen die allgemeinen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik widerspiegeln, zuletzt verdeutlicht in einer stärker ausgeprägten Kompetenzorientierung (vgl. Funk 2011: 135f.). Bei der Umsetzung dieser Konzepte ist eine Unterscheidung in berufsvorbereitenden, berufsbegleitenden und berufsqualifizierenden Fremdsprachenunterricht sinnvoll. Die jeweiligen Settings und Ziele haben

grundsätzliche Auswirkungen darauf, wie der Unterricht geplant und erteilt wird (vgl. Funk 2001b: 61f und 2011: 143). Bei allen Unterschieden lassen sich Gemeinsamkeiten in den Zielen und Charakteristika feststellen:

- Die Studierenden sollen für Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Stellenprofile sensibilisiert werden. Das ermöglicht es ihnen, sich über das Fach hinaus zu qualifizieren und vorzubereiten (vgl. Mehlhorn 2006: 151).
- Umgesetzt werden kann die Berufsorientierung z. B. durch die Öffnung von Wahlfächern, was vor allem dann sinnvoll erscheint, wenn sprachliche mit inhaltlichen Themen und Interessen verbunden werden (vgl. Mehlhorn 2006: 147). Denkbar sind in diesem Zusammenhang z. B. fächerübergreifende Angebote mit anderen Sprachen (vgl. Jung 2010: 444).
- Berufsorientierter Sprachunterricht ist nicht nur für fortgeschrittene Lerner denkbar, sondern kann bereits ab dem Anfängerniveau sinnvoll vermittelt werden. Allerdings gehen die standardisierten, allgemeinsprachlichen DaF-Unterrichtsmaterialien kaum auf den Berufs- und Arbeitskontext ein (vgl. Funk 2001b: 62–66).
- Insbesondere wenn die Absolventen nach Ende des Studiums nicht die klare Perspektive der Beschäftigung an einer Schule haben, ist die Verzahnung mit betriebswirtschaftlichen Aspekten für eine Sprachausbildung angeraten. Die Orientierung am Bedarf stellt dabei in keiner Weise geminderte Qualitätsansprüche dar, sondern kann diese im Gegenteil noch befördern (vgl. Jung 2010: 442f.).

In die Berufsorientierung fällt auch die Auseinandersetzung mit den besonderen Anforderungen an Fremdsprachenlehrkräfte über die fachlichen und sprachlichen Komponenten hinaus, weswegen sie nicht nur in den Settings eine Rolle spielen sollte, in denen die Perspektive des Schuldienstes nicht gegeben ist (vgl. Zydati 1996: These 7). Im Rahmen von Studiengängen wird die Berufsorientierung inzwischen als ein zentrales Qualitätsmerkmal wahrgenommen, geht es doch um die Kompetenzen, die den Studierenden vermittelt werden und die die Anforderungen des Arbeitsmarktes berücksichtigen sollten (vgl. Funk 2005: 532f.). Eine Orientierung an der späteren beruflichen Tätigkeit sollte sich deswegen auch in den Curricula der Studiengänge wiederfinden (vgl. Jung 2010: 439).

Eine umfassende Beschäftigung mit eben diesen Curricula beginnt mit dem folgenden Unterkapitel.

### 6.1.2 Ein Blick auf die Curricula

Curricula sind mögliche Referenzobjekte der Qualitativen Evaluationsforschung, die sich mit der Frage beschäftigt, ob bestimmte Praxisveränderungen die intendierte Wirkung entfalten und dadurch dazu beitragen, die untersuchten Prozesse – beispielsweise des Lehrens und Lernens – effizienter zu gestalten (vgl. Mayring 2016: 62). Grundlage für diese Art der Forschung ist die Curriculumanalyse.

Auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung und den Bildungswissenschaften legen verschiedene Autoren schlüssig dar, wie Analysen von Curricula (neben anderen Instrumenten) sinnvoll für die Weiterentwicklung der Fremdsprachenlehrerausbildung genutzt werden können (vgl. bspw. Krumm 1990, 1997; Lauterbach 1996; Seifert / Hilligus / Schaper 2009). Als mögliche Aspekte des Curriculumsvergleichs werden z. B. der Grad der sprachpraktischen und der wissenschaftlichen Ausbildung, die Konzeption der Fremdsprachendidaktik und die Studieninhalte in den Bereichen Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Landeskunde genannt (vgl. Christ 1990: 59). Unbestritten ist mit Blick auf die Analysen, dass Curricula aufgrund wechselnder Schwerpunkte in der Politik und Veränderungen in der Gesellschaft immer wieder Veränderungen unterworfen sind: „Kurzum: Curricula sind niemals fertig, sie ändern sich mit den Zeiten“ (Roggasch 2010: 2). Ebenso ist zu beachten, dass die Offenlegung von Stundenzahlen und Studiengangprofilen kein Königsweg der Erkenntnis ist und nicht isoliert stehen sollte. Nichtsdestotrotz stellen Ergebnisse aus dieser Art von Analyse eine relevante Grundlage dar, um Studiengänge beschreiben und einschätzen zu können.

Methodologisch ist ein Vergleich von Curricula nicht einfach, da es zwischen den Institutionen in der Regel kaum Abstimmung gibt und Lehrpläne und Studiengangsbeschreibungen häufig unterschiedlich strukturiert sind – nicht nur über Ländergrenzen hinweg, sondern auch innerhalb eines Landes. Dass dies in Lateinamerika nicht anders ist als in Europa, zeigt das folgende Zitat aus dem TUNING-Projekt:

Desde el punto de vista de su estructura, el currículo de las carreras asociadas a la formación de educadores en América Latina, se caracteriza por la diversidad de los planes y programas que forman educadores, en términos de: carga horaria, énfasis, contenidos y nombres de las disciplinas. Esta diversidad, no sólo se aprecia entre países, sino también en cada país e incluso al interior de cada universidad <sup>423</sup> (Beneitone et al. 2007: 132).

---

<sup>423</sup> Ü. d. V.: „Was ihren Aufbau angeht, so zeichnen sich die Curricula von Studiengängen der Lehrerbildung in Lateinamerika durch ihre große Diversität in den Studienplänen und -programmen aus,

In Brasilien wird diese Diversität bereits bei der grundsätzlichen Unterteilung der Studiengänge in die Studien- bzw. Abschlussarten *Bacharelado* und *Licenciatura* deutlich. Zwar stimmt zwischen den Studienprofilen ein Teil der Lehrangebote überein (in der Regel z. B. die Sprachkurse), gleichzeitig wird in vielen Studiengängen klar unterschieden, welcher Abschluss am Ende angestrebt wird (vgl. u. a. Interview 31, Z. 147f.). Dies geht z. T. mit einer Zuschreibung der Profile in den Schwerpunkten *Bacharelado* und *Licenciatura* einher, die an die Wahrnehmung der Magister- vs. Lehramtsstudiengänge vor der BA-/MA-Reform in Deutschland erinnert: Die Magister mit einem hohen Wissenschaftsanspruch, der den Lehramtsstudenten zuweilen abgesprochen wurde. Dass dieses Phänomen auch in Brasilien existiert, zeigt das folgende Zitat: „Inclusive, de certa maneira os alunos se sentiam, dentro desta área de pesquisa e da perspectiva acadêmica, um pouco desvalorizados por conta disso”<sup>424</sup> (Interview 32, Z. 88–89).

Auf diesem Hintergrund wurde die **Frage 14** in die Verbleibstudie aufgenommen, mit der die Absolventen der Deutschstudiengänge nach der Art ihres Abschlusses befragt wurden. Die Antworten sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Art des Abschlusses	Anzahl	Prozent
Bacharelado	56	18,3 %
Licenciatura	203	66,3 %
anderes	47	15,4 %
gesamt	306	100,0 %

Tabelle 63: Art des Abschlusses (título)

Von den 47 Personen, die „anderes“ angekreuzt haben, vermerkten 39, dass sie die *titulação dupla* durchlaufen haben, also sowohl über einen *Bacharelado*- als auch *Licenciatura*-Abschluss verfügen. Die Praxis, beide Abschlüsse zu erwerben, ist in Brasilien nicht selten und wird den Studierenden von vielen Dozenten empfohlen, damit diese sich nach Ende des Studiums verschiedene Berufsfelder erschließen können (vgl. Sartingen 2001: 1447). Aufgrund der Zahlen können wir davon ausgehen, dass von den 306 Befragten 242 die Lehr-

---

in Hinblick auf Stundenzahlen, Schwerpunkte, Inhalte und Benennungen der Studienfächer. Diese Vielfalt lässt sich nicht nur zwischen verschiedenen Ländern beobachten, sondern auch innerhalb eines jeden Landes und sogar innerhalb der einzelnen Universitäten.”

<sup>424</sup> Ü. d. V.: „In gewisser Weise fühlten sich die Studenten deswegen in diesem Forschungsbereich [der anwendungsbezogenen Didaktik, Anm. d. V.] in akademischer Hinsicht recht wenig gewürdigt.“

befähigung für Schulen erworben haben (das entspricht knapp 80%), und dass der Studienabschluss *Licenciatura* damit den wichtigsten Schwerpunkt für die Qualifikation der Absolventen von Deutschstudiengängen darstellt.

Relevant sowohl für die Struktur der Studiengänge als auch für die späteren Tätigkeiten der Absolventen ist die Frage, ob Deutsch als einzelnes Fach oder in Verbindung mit einem anderen angeboten wird. Dies wurde in der Verbleibstudie mit **Frage 15** erhoben, die nach der Modalität des Studienabschlusses (Einfach- oder Doppelabschluss) fragte, also danach, ob Deutsch gemeinsam mit Portugiesisch studiert wurde. Auch hier zeigen die Antworten ein klares Bild:

Art des Abschlusses	Anzahl	Prozent
nur Deutsch	67	22 %
Deutsch + Portugiesisch	239	78 %
gesamt	306	100 %

Tabelle 64: Art des Abschlusses (habilitação)

Beinahe vier von fünf Befragten haben demnach den Doppelabschluss in Deutsch und Portugiesisch erworben. Einige Hochschulen bieten Deutsch sowohl als „Einzelfach“ als auch in Verbindung mit Portugiesisch an, die meisten verbinden jedoch automatisch das Deutsch- mit dem Portugiesischstudium. Ausnahmen sind bspw. die UFMG und die USP, an denen Deutsch als Einzelfach im Bachelor angeboten wird. Einen kompletten *Licenciatura*-Studiengang für Deutsch (ohne Option des Doppelabschlusses mit Portugiesisch) offerieren lediglich die FURB in Blumenau und die UFPA in Belém.

Nach dieser grundsätzlichen Darstellung in Hinblick auf die Struktur der Deutschstudiengänge erscheint es im Rahmen einer Curriculum-Analyse wichtig, einen Gesamtüberblick über die Studiengänge im Land zu bekommen. Eine solche Übersicht ist bisher noch nicht publiziert worden, weder auf Deutsch, noch auf Portugiesisch<sup>425</sup>. Stattdessen finden sich allgemeine Aussagen finden wie: „In Anbetracht der enormen regionalen Unterschiede innerhalb der brasilianischen Universitätscurricula erscheint eine einheitliche und allgemeingültige Beschreibung der Deutschstudien fast unmöglich“ (Sartingen 2001: 1447).

<sup>425</sup> Im Programmheft des 2. Kongresses des Brasilianischen Germanistenverbandes (ABEG), der Ende Mai 2017 in Florianópolis stattfand, ist eine Überblickstabelle mit den 17 Universitäten mit Deutschstudiengängen abgedruckt – möglicherweise entsteht daraus mittelfristig eine Veröffentlichung.

Richtig ist, dass eine Beschreibung verschiedene Aspekte berücksichtigen muss. In der vorliegenden Arbeit wurde deswegen das Vorgehen gewählt, die Curricula zunächst auf der Basis einer quantitativen Analyse zu vergleichen, bei der dargestellt wird, wie das Verhältnis der Stundenzahlen des Gesamtstudiums im Vergleich zu den Stunden der Deutschabteilungen einzuordnen ist (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 330). Grundlage der Überlegungen sind, um eine Vergleichbarkeit überhaupt zu ermöglichen, die Angaben der *Licenciatura-Studiengänge*<sup>426</sup>:

Name	Curriculum von	Modalität	Gesamtstunden Studiengang	Gesamtstunden für Deutsch	Angebot Latein
UFBA	2015	Dt./Port.	3.668	1.190	2 Semester
UFC	2005	Dt./Port.	3.784	1.184	2 Semester
UFPA	2010	Deutsch	3.268	1.972	nein
UERJ	2015	Dt./Port.	3.800	1.230	2 Semester
UFF	2011	Dt./Port.	3.360	1.480	2 Semester
UFMG	2002	frei	3.330	990	nein
UFRJ	2010	Dt./Port.	3.930	1.190	4 Semester
UNESP Ar.	2007	Dt./Port.	3.360	720	1 Semester
UNESP As.	2008	Dt./Port.	3.210	1.020	2 Semester
USP	2016	frei	3.300	1.720	nein
FURB	2014	Deutsch	3.492	2.160	nein
IFPLA	2014	Dt./Port.	3.740	1.020	nein
UFPeI	2008 <sup>427</sup>	Dt./Port.	3.332	1.470	2 Semester
UFPR	2007	Dt./Port.	3.720	1.095	nein

<sup>426</sup> Die Angaben von Stundenzahlen waren aus den Studienplänen nicht immer eindeutig abzulesen, teilweise finden sich auch widersprüchliche Angaben. Bei Zweifeln konnten teilweise die Kolleginnen und Kollegen der jeweiligen Institutionen weiterhelfen.

<sup>427</sup> Das *Projeto Pedagógico* der UFPeI wurde 2014 noch einmal angepasst, im Wesentlichen aber in den Strukturen von 2008 belassen (vgl. [http://wp.ufpel.edu.br/alemao/files/2015/11/PPC\\_Alemao\\_versao\\_logo\\_novo.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/alemao/files/2015/11/PPC_Alemao_versao_logo_novo.pdf))

UFRGS	2012	Dt./Port.	3.645	1.050	1 Semester
UFSC	2007	Dt./Port.	3.390	1.854	nein
UNIOESTE	2010	Dt./Port.	3.005	714	2 Semester

Tabelle 65: Struktur der Deutschstudiengänge

Bei einem ersten Blick auf die Tabelle fällt auf, dass die Gesamtstundenzahl der Studiengänge sich deutlich, aber nicht extrem unterscheidet (zwischen 3.005 an der UNIOESTE und 3.930 an der UFRJ). Auf Deutsch entfällt ein wichtiger Teil der Gesamtstudienzeit, jedoch i. d. R. nicht die Hauptstundenzahl<sup>428</sup>. Die Stundenzahl wird dabei unterschiedlich wahrgenommen – je nach Standort und den damit verbundenen Erfahrungen wird das zu bewältigende Pensum als zu umfassend bewertet oder aber bedauert, dass (besonders für Deutsch) zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um eine gute Ausbildung zu gewährleisten:

Es ist ein Problem der brasilianischen Graduação überhaupt, dass die Leute einfach viel zu viel studieren. Also, sie haben ich weiß nicht wie viele Stunden Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde und Kulturwissenschaft. Sie haben so viele Stunden im Semester, so viele Pflichtfächer, die die besuchen müssen, also... (Interview 33, Z. 100–104).

O primeiro seria a carga horária – acho que todos os cursos de alemão – ou duplo, alemão-português – tem esse problema. Este déficit leva a um outro problema que é a má formação do aluno, pois ele não consegue se dedicar da mesma forma com que ele se dedica ao português, por exemplo, a esta língua estrangeira <sup>429</sup> (Interview 44, Z. 5–8).

Eine Gemeinsamkeit haben alle Studiengänge in Hinblick auf den Unterricht der Gebärdensprache, denn diese ist für alle Lehramtsfächer inzwischen obligatorisch<sup>430</sup>. Ab 2017 ist ebenso vorgesehen, das kulturelle Erbe der Schwarzen und Indígenas im Unterricht mit zu behandeln<sup>431</sup>. Daneben fallen zahlreiche Unterschiede in den Curricula auf, beispielsweise:

<sup>428</sup> Ausnahmen sind hier die FURB, die UFPA und die UFSC: Die ersten beiden aufgrund ihres hohen Stundenanteils am Praktikum und dem Angebot von Deutsch als Einzelfach, letztere wegen der hohen Stundenzahl für den Deutschunterricht.

<sup>429</sup> Ü. d. V.: „Als erstes wäre die geringe Anzahl der Stunden zu nennen: Ich glaube, dass alle Deutschstudiengänge – auch die Doppelstudiengänge mit Portugiesisch – dieses Problem haben. Dieses Defizit führt zum nächsten Problem, der schlechten Ausbildung der Studenten, denn diese schaffen es nicht, sich ebenso intensiv mit der Fremdsprache zu beschäftigen wie mit dem Portugiesischen.“

<sup>430</sup> Hintergrund dafür ist das Bundesgesetz *Lei n.º. 10.436* vom 24. April 2002, das *die Língua brasileira de sinais* (LIBRAS) als offizielle Sprache anerkennt. Mit dem *Decreto n.º. 5.626* von 2005 wurde verfügt, dass in allen *Licenciatura*-Studiengängen wenigstens ein Semester Libras als Pflichtfach belegt werden muss.

<sup>431</sup> Grundlage dafür ist das Bundesgesetz *Lei n.º. 11.645* aus dem Jahr 2008. Allerdings wird die Umsetzung – je nach Institution – unterschiedlich gehandhabt.

- Einige Hochschulen arbeiten mit einem verpflichtenden *Studium Generale* in den ersten beiden Semestern, so dass die Studierenden erst ab dem zweiten Studienjahr fachspezifische Kurse belegen (dies ist der Fall bspw. an der UFSC und der USP).
- Latein ist in acht von 17 Hochschulen nicht Teil des Curriculums, an den anderen neun schwankt die Pflichtbelegung zwischen einem und vier Semestern.
- Neben dem Anteil, den die Stunden für den Fachbereich Deutsch einnehmen, unterscheidet sich zwischen den Hochschulen auch die Gewichtung innerhalb des Kursangebots für Deutsch.

Wie dieses Kursangebot an den einzelnen Einrichtungen strukturiert ist, wird im nächsten Unterkapitel genauer betrachtet.

### 6.1.3 Anteil der Fachbereiche im Curriculum

An dieser Stelle bietet es sich an, in Hinblick auf die Deutschstudiengänge noch einmal an die unterschiedlichen Strukturen in Brasilien und Deutschland zu erinnern, die in den Unterkapiteln 2.2.1 und 5.2.1 beschrieben wurden: Schwerpunkt im Fach Deutsch als Fremdsprache sind in den deutschsprachigen Ländern in der Regel die Fachbereiche Linguistik, Methodik-Didaktik, Landeskunde-Kulturstudien und Literatur, in Brasilien der Erwerb der Zielsprache und die traditionellen *Letras*-Ausprägungen Linguistik und Literaturwissenschaften:

Ich glaube, es gibt traditionellerweise in Brasilien die Unterscheidung zwischen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, und das widerspiegelt sich dann auch im Bereich *Letras Alemão*. Das heißt, ein großer Teil der Kollegen macht eher traditionelle Literaturwissenschaft, mit ganz unterschiedlichen Themen, und ein Teil der Kollegen macht Linguistik des Deutschen, mit großem Anschluss auch an die Tradition der Linguistik in Brasilien, und zwar in der Frage der theoretischen Linguistik (Interview 31, Z. 5–10).

Im Folgenden werden beide Modelle dadurch verbunden, dass der Anteil der verschiedenen Fachbereiche aufgeschlüsselt wird, so wie er in den Curricula der einzelnen Studiengänge zu finden ist. Grundlage ist dabei zunächst die in Deutschland gebräuchliche Einteilung der Fachbereiche<sup>432</sup>, die durch die Angaben der Stundenzahlen für den Spracherwerb und die Praktika ergänzt wird.

<sup>432</sup> Als etabliert können seit der Grundlagendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache die Fachbereiche „Linguistik“, „Methodik-Didaktik“, „Literatur“ und „Landeskunde“ gelten (vgl. etwa Jung 2010: 439).



Bereits an dieser Stelle ist auf eine wichtige Einschränkung zu verweisen, die durch das gewählte methodische Vorgehen nicht umgangen werden kann: Fachliche Inhalte des Studiums werden häufig nicht in eigenen Lehrveranstaltungen thematisiert, sondern integriert in anderen Fächern vermittelt. Dies ist der Fall bspw. bei linguistischen Fragestellungen, die in den höheren Deutschkursen zunehmend eine Rolle spielen, oder bei kulturellen und historischen Themen, die in die Sprach- oder die Übersetzungskurse integriert werden (vgl. Neumann / Oliveira 2015: 230). Die Zuordnung der Kurse zu einem bestimmten Fachbereich ist deswegen nicht immer eindeutig und erfolgt an manchen Stellen aus subjektiven Beobachtungen heraus, ermöglicht anhand der folgenden Tabelle jedoch trotzdem das Erkennen von Tendenzen hinsichtlich der Verteilung der einzelnen Fachbereiche.

Name der Uni	Spracherwerb	Linguistik	Literatur	Kultur + LK	Methodik + Didaktik	Praktikum	gesamt
UFBA	510	136	272	0	0	272	1.190
UFC	608	128	256	0	96	96	1.184
UFPA	612	204	272	68	408	408	1.972
UERJ	600	60	240	60	90	180	1.230
UFF	660	60	300	0	60	400	1.480
UFMG	360	180	240	60	0	210	1.050
UFRJ	660	0	240	0	90	200	1.190
UNESP Ar.	480	0	120	0	30	90	720
UNESP As.	570	0	240	0	0	210	1.020
USP	690	240	300	90	300	100	1.720
FURB	666	72	324	288	234	576	2.160
IFPLA	300	80	100	60	160	300	1.020
UFPeI	750	60	240	60	120	240	1.470
UFPR	600	0	180	60	60	195	1.095
UFRGS	450	0	180	120	120	180	1.050
UFSC	972	0	288	0	108	486	1.854
UNIOESTE	476	0	68	0	0	170	714

Tabelle 66: Schwerpunkte des Deutschstudiums

---

und Funk 2014: 45). Zur Beschreibung der Diskussion um die Ausrichtung des Fachs in den 1990er Jahren vgl. u. a. Feld-Knapp (2012b: 35f. und 2014: 31).

Beim Blick auf die Tabelle lassen sich – zunächst einmal auf der Basis der Stundenzahlen – bestimmte Ausprägungen der brasilianischen Deutschstudiengänge benennen:

- Der Spracherwerb stellt in allen Studiengängen den Schwerpunkt dar. Als durchschnittliche Stundenzahl, die an den Hochschulen zum Spracherwerb vorgesehen ist, wird ein Wert von 586 Stunden erreicht. Entsprechend ist in der Mehrzahl der Studiengänge eine Stundenzahl von ca. 600 Stunden für den Spracherwerb vorgesehen. Die geringste Anzahl findet sich am IFPLA (wo für den Studieneinstieg bereits ein B1-Niveau vorausgesetzt wird), der höchste Wert an der UFSC.
- Die Literaturwissenschaft ist in allen Deutschstudiengängen Teil des Curriculums. Allerdings schwanken auch hier die Zahlen deutlich, zwischen 68 Stunden (UNIOESTE) und 324 Stunden (FURB). In der Mehrzahl der Studienpläne sind etwa vier Lehrveranstaltungen à 60 Stunden vorgesehen.
- Linguistik ist an mehr als der Hälfte der Einrichtungen mit eigenen Lehrveranstaltungen präsent, erscheint allerdings in sieben Studiengängen nicht explizit im Curriculum. Die Sprachwissenschaft ist damit nominell weniger stark vertreten als die Literaturwissenschaft.
- Kulturstudien bzw. Landeskunde finden sich bei der Hälfte der Studiengänge explizit im Curriculum, allerdings in der Regel mit ein bis zwei Lehrveranstaltungen und damit einem geringen Stundenanteil.
- Auffällig ist die große Diskrepanz in den Stundentafeln für Methodik / Didaktik und für das Praktikum. Die Tatsache, dass in den Curricula einiger Studiengänge nicht explizit Lehrveranstaltungen zur Didaktik ausgewiesen sind, heißt nicht, dass diese Inhalte nicht unterrichtet werden: Nach wie vor werden die Lehr- und Lernprozesse in Brasilien häufig an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten behandelt und sind nicht Teil des Curriculums der *Letras*-Studiengänge. An Standorten, wo die Didaktik (im Sinne einer Fachdidaktik) bewusst in den Deutschstudiengang integriert wurde (bspw. an der UFPA in Belém) macht sich dies unmittelbar an der Anzahl der entsprechenden Stunden bemerkbar.

Kann man, nach den bisherigen Betrachtungen, von einem gemeinsamen Profil der brasilianischen Deutschstudiengänge ausgehen? Beim Blick auf die strukturelle Organisation der Studiengänge muss dies verneint werden. Auch die befragten Experten sind sich in ihrer Meinung weitgehend einig:

Eu não diria que há um enfoque para o país inteiro, pois cada universidade tem um perfil diferente <sup>433</sup> (Interview 19, Z. 5–6).

Ein einheitliches Profil zwischen den vielen Universitäten gibt es nicht [...] (Interview 31, Z. 13–14).

Ich denke, die Ähnlichkeiten, die ergeben sich durch das Fach. Aber es gibt, denke ich, wenig institutionelle Ähnlichkeiten, einfach auch, weil es relativ wenige Absprachen gibt (Interview 35, Z. 5–6).

Ja, dass es wirklich ähnlich ist, das würde ich nicht sagen. Vielleicht sind einige stärker auf DaF, und andere suchen eher so einen germanistischen Umfang. Also, ich sehe weniger Gemeinsamkeiten, ich sehe mehr Unterschiede (Interview 34, Z. 5–7).

Die von den Experten getätigten Feststellungen stimmen mit Aussagen aus DaF-Fachpublikationen überein. So heißt es bspw. im „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, dass „[...] selbst in Ländern, die die Lehrerausbildung staatlich regeln, [...] höchst unterschiedliche lokale, regionale und nationale Strukturen [herrschen]“ (Krumm / Riemer 2010: 1349). Hinzu kommt in Brasilien die besondere Stellung der deutschen Sprache und Kultur in den „traditionellen Einwanderergebieten“ im Süden des Landes, auf die bereits mehrfach verwiesen wurde, was die regionalen Unterschiede noch einmal verstärkt.

Wenn auf struktureller Ebene auch kein einheitliches Profil festgestellt werden kann, so werden von den Hochschullehrern durchaus auch Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Studiengängen genannt:

Die große Ähnlichkeit ist, denke ich, dass der Sprachunterricht einen großen Platz einnimmt, was für alle ein Problem ist, weil es wenig Zeit gibt, andere Fächer anzubieten (Interview 25, Z. 10–12).

[...] das, was ich von anderen Lehrern gehört habe, ist, dass wir im Allgemeinen sehr viel Zeit in die Sprachkurse investieren müssen, dass also viele Stunden des ganzen Studiums dafür aufgewendet werden (Interview 29, Z. 6–8).

Diese Aussagen lassen sich anhand der vorliegenden Daten bestätigen: In allen Studiengängen spielt der Spracherwerb eine wichtige Rolle, dazu in den Lehramtsstudiengängen methodisch-didaktische Inhalte. Dies deckt sich mit den Modellen der brasilianischen Fremdsprachendidaktik, welche als die wichtigsten Schwerpunkte der Fremdsprachenlehrerausbildung die Sprachbeherrschung, die didaktischen Kompetenzen und die Relevanz des Unterrichtspraktikums nennen (vgl. Tazón Vulpi 2000: 103f.).

---

<sup>433</sup> Ü. d. V.: „Ich würde nicht sagen, dass es für das ganze Land einen Schwerpunkt gibt, denn jede Universität weist ein unterschiedliches Profil auf.“

Mit Blick auf die Deutschstudiengänge lässt sich somit ein erstes Zwischenfazit ziehen: Die sprachliche und fachdidaktische Ausbildung der Studenten mit dem Ziel, gut qualifizierte Lehrer auszubilden (vgl. Forderung von Soethe 2014: 230f.), spiegelt sich in den Curricula wider. Ähnlich sind auch die grundsätzlichen, durch gesetzliche Regelungen vorgegebenen Rahmenbedingungen (bspw. die Abschlüsse *Bacharelado* vs. *Licenciatura*, *Habilitação simples* vs. *Habilitação dupla* und die Mindeststundenzahl) und die permanenten Sorgen in Hinblick auf Infrastruktur und Materialien (vgl. u. a. Interview 43, Z. 5–6). Gleichzeitig unterscheiden sich der Aufbau der einzelnen Studiengänge und die Schwerpunktsetzung der Fachbereiche teilweise deutlich voneinander. Diese Beobachtung führt in einem weiteren Schritt zu der Frage, ob sich trotz der strukturellen Unterschiede inhaltliche Übereinstimmungen feststellen lassen, die sich in der Gewichtung bzw. Ausprägung der einzelnen Fachbereiche zeigen.

## 6.2 Inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge

In einem Artikel zur Germanistik in Brasilien stellt der seit vier Jahrzehnten in São Paulo lehrende Germanist und Universitätsdozent Willi Bolle im Abschnitt „Die wichtigsten Probleme und Herausforderungen“ zwei zentrale Fragen: „Wie sieht es mit der Qualität der Ausbildung von Lehrern und anderen kulturellen Multiplikatoren wie Übersetzern und Berufstätigen im Verlagswesen und in den Medien aus? Wie steht es mit der Qualität der Studienpläne?“ (Bolle 2010: 265).

Diesen beiden Fragen geht das vorliegende Teilkapitel nach, indem die Curricula der brasilianischen Deutschstudiengänge über das bisherige Maß hinaus analysiert werden. Ziel ist es dabei, mögliche Schwerpunktsetzungen und Profile auszumachen, welche Rückschlüsse auf die Qualifikationen der Absolventen erlauben. Die mithilfe der Analyse erzielten Ergebnisse werden in einem weiteren Schritt mit den Angaben aus den Experteninterviews und der Einschätzung der befragten Absolventen ergänzt, um durch die Triangulation der Daten eine aussagekräftige Darstellung der Profile zu erhalten. In einem weiteren Unterkapitel wird abschließend die Einbindung der beschriebenen Standards in der Lehrerausbildung der verschiedenen Deutschstudiengänge analysiert.

### 6.2.1 Spracherwerb als Hauptziel

Der Blick auf die Curricula hat deutlich gemacht, dass in den Studiengängen der höchste Anteil an Stunden für den Erwerb der Zielsprache Deutsch aufgewendet wird. Der Spracherwerb steht damit im Mittelpunkt der Deutschlehrerausbildung. Gründe und Ergebnisse dieser Ausrichtung werden in den folgenden Absätzen thematisiert.

Um den Spracherwerb sinnvoll einordnen zu können, ist es hilfreich, den Begriff „Sprachkompetenz“ zu definieren. Dafür sei zunächst auf die Kompetenzdiskussion in Unterkapitel 2.3.3 verwiesen, nach der „Kompetenzen“ zusammenfassend als das Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen beschrieben werden. Daran anknüpfend heißt es bei Schart und Legutke (2012: 186): „Sprachliche Kompetenz umfasst das Wissen und Können eines Sprechers in einer Sprache“. Zentrales Merkmal der Sprachkompetenz ist, dass sie den Menschen das Handeln mit Sprache ermöglicht, die Kommunikation somit das Hauptanliegen für die Entwicklung der Sprachkompetenz darstellt (vgl. Europarat 2001: 21). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) unterscheidet in Hinblick auf kommunikative Sprachkompetenz zwischen linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz und erwähnt als Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von Sprachhandlungen deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen und Lernfähigkeit (vgl. Europarat 2001: 22–25). Letztendlich sind für erfolgreiches sprachliches Handeln also mehrere Aspekte notwendig – eine Tatsache, die auch den Lernern der Deutschstudiengänge in Brasilien bewusst ist:

Saber traduzir, saber vocabulário, saber gramática e saber pronunciar as palavras, saber morfologia, sintaxe, expressões idiomáticas, conhecer a cultura dos povos que falam essa língua foram as respostas dadas pelos alunos à pergunta “o que aluno precisa saber para dizer que domina uma língua estrangeira?”<sup>434</sup> (ILC-UFPA 2010: 18).

Die Deutschstudenten wissen demnach ebenso um die Komplexität der Sprache wie um die Notwendigkeit, diese so gut wie möglich zu beherrschen. Die hohe Relevanz der zielsprachlichen Kompetenz jedenfalls ist unbestritten: „Die Sprachausbildung gehört ins Zentrum der Ausbildung. Gute Deutschkenntnisse sind eines der wichtigsten Studienziele“ (Roggasch 2009: 9; ähnliche Aussagen z. B. bei Krumm 1994: 7 und 2012: 53). Die

---

<sup>434</sup> Ü. d. V.: „Übersetzen können, Vokabeln kennen, die Grammatik beherrschen und eine gute Aussprache; über Morphologie, Syntax und idiomatische Wendungen Bescheid wissen; die Kultur der Völker kennen, die diese Sprache sprechen – dies waren die Antworten der Studierenden auf die Frage: Was muss ein Student wissen um sagen zu können, dass er eine Fremdsprache beherrscht?“

Sprachkompetenz wird demnach sowohl von außen als auch von innen als die zentrale Kompetenz gesehen, die es im Laufe des Studiums zu erreichen gilt<sup>435</sup>.

Einigkeit herrscht ebenso darüber, dass der Spracherwerb in zielsprachenfernen Ländern eine besondere Herausforderung darstellt, da die Option von (kurzfristigen und finanziell erschwinglichen) Besuchen im Zielsprachenland für die wenigsten Studierenden gegeben ist. Empfohlen wird deswegen, in den Curricula ausreichend Zeit für den Spracherwerb einzuplanen – bei Nullanfängern mindestens zwei Jahre plus Deutschlandaufenthalt (vgl. Roggausch 2009: 10). Zudem sollte sich das Deutschlernen nicht auf isolierte Kurse beschränken, sondern in einem sinnvollen Zusammenspiel zwischen vorbereitenden Kursen, studienbegleitendem Deutschunterricht in den jeweils passenden Settings sowie auf die Bedürfnisse der Lerner zugeschnittenen Lehrangeboten und einer guten Betreuung stattfinden (vgl. Roggausch 2004: 9).

Allerdings stellt sich im Gegenzug die Frage, wie umfangreich die Lehrveranstaltungen mit dem Ziel des Spracherwerbs gehalten sein dürfen, ohne dass dies zu Lasten der fachwissenschaftlichen Ausbildung geht (vgl. Kurz 2015: 271). Hier zeigt sich das Dilemma, dass in den (üblicherweise) vier Jahren des Studiums sowohl die Fremdsprache als auch die Fachinhalte solide vermittelt werden sollen: „Daher stehen die künftigen Deutschlehrer vor einer doppelten Herausforderung: Sie müssen die Sprache von Grund auf erlernen und sich innerhalb von vier Jahren Studium fachlich für das Unterrichten qualifizieren“ (Gil de Andrade 2010: 130).

Die oft gering bemessene Zeit zum Spracherwerb führt in Verbindung mit dem niedrigen Eingangsniveau (oft Nullkenntnisse in der Zielsprache) dazu, dass viele Lerner im Laufe ihres Studiums nur ein unzureichendes Niveau an Sprachkompetenz erwerben (vgl. Kaufmann 2003: 34). Zwar finden sich in den Studiengangsbeschreibungen in der Regel Angaben zum angestrebten Sprachniveau der Absolventen – häufig das B2-Niveau (vgl. bspw. ILC-UFPA 2010: 13) – gleichzeitig ist aber offensichtlich, dass die sprachpraktische Ausbildung an den brasilianischen Universitäten sehr unterschiedlich verläuft und auch unterschiedlich erfolgreich ist (vgl. Peuschel 2015: 651).

---

<sup>435</sup> Diese Einschätzung spiegelt sich ebenso in den Aussagen der Experteninterviews wider, in denen die Mehrzahl der Befragten die „Sprachkompetenz“ als wichtigsten Kompetenzbereich während des Studiums klassifizierte.

Die hohe Relevanz des Spracherwerbs in Verbindung mit den unzureichenden Informationen zu den Ergebnissen motivierten dazu, in der Verbleibstudie mit **Frage 10** explizit zu erheben, mit welchem Sprachniveau die Absolventen der Deutschstudiengänge ihre akademische Ausbildung abgeschlossen haben. Es handelt sich bei den Antworten um die subjektiven Aussagen der Befragten, die zunächst einmal nicht verifiziert oder falsifiziert werden können.

<b>Sprachniveau</b>	<b>gesamt (n=305)</b>	<b>Großregion NNO (n=24)</b>	<b>Großregion Sudeste (n=161)</b>	<b>Großregion Sul (n=120)</b>
unter B1	38 (12%)	5 (21%)	25 (16%)	8 (7%)
B1	67 (22%)	5 (21%)	45 (28%)	17 (14%)
B2	72 (24%)	8 (33%)	36 (22%)	28 (23%)
C1	66 (22%)	4 (17%)	31 (19%)	31 (26%)
C2	45 (15%)	1 (4%)	15 (9%)	29 (24%)
nicht bekannt	17 (5%)	1 (4%)	9 (6%)	7 (6%)

Tabelle 67: Sprachniveau der Absolventen am Ende des Studiums

Die vorliegenden Zahlen lassen sich auf verschiedene Weise interpretieren. Liegt das Ziel am Ende des Studiums bei einem C1-Niveau, um sich sinnvoll mit der deutschen Sprache beschäftigen bzw. in Deutschland studieren oder promovieren zu können (vgl. Roggausch 2004: 9f. und 2009: 10) wird deutlich, dass dieses Ziel nur von etwa einem Drittel der Studierenden erreicht wird (gerade ein Fünftel in der Großregion „Norden“, immerhin die Hälfte im „Süden“). Schließt man das B2-Niveau mit ein, das eine fließende Verständigung in der Zielsprache erlaubt, hebt sich der Wert landesweit auf knapp zwei Drittel der Absolventen (ungefähr die Hälfte im „Norden“ und Dreiviertel im „Süden“ erreicht dieses Ziel).

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass es möglich ist, einen Deutschstudiengang mit einem Niveau unterhalb von B1 erfolgreich abzuschließen, wie folgendes Zitat zeigt: „A língua alemã, dentro da Universidade que me formei, é uma das línguas que os formandos saem abaixo do nível B1”<sup>436</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 57). Dieser Aspekt muss im Sinne des Qualitätsmanagements zu denken geben, zumal auch andere Quellen von z. T. ungenügenden Sprachkenntnissen am Ende des Studiums berichten.

<sup>436</sup> Ü. d. V.: „Deutsch ist an der Universität, an der ich studiert habe, eine der Sprachen, in denen die Absolventen auf einem Niveau unterhalb von B1 abschließen.“

Es gibt Deutschlehrer, die hier oder woanders fertig werden und die unserer Meinung nach wirklich sehr prekär Deutsch sprechen, es dann aber schaffen, durch einen *concurso* da rein zu kommen. Wenn eben eine Gemeinde, eine Stadt, händeringend irgendjemanden sucht, dann hat sie manchmal gar nicht die Mittel, zu checken, ob das Deutsch ausreicht (Interview 35, Z. 145–149).

Unabhängig davon, welches (Berufs-)Ziel ein Absolvent vor Augen hat: Mangelnde Sprachkenntnisse sind unter dem Gesichtspunkt bedenklich, dass sie die berufliche Tätigkeit deutlich einschränken. Für den Lehrerberuf gilt dies möglicherweise besonders: „Mit den auf diese Weise erreichbaren Deutschkenntnissen sind die Studierenden oftmals für den Lehrerberuf völlig unzureichend ausgebildet“ (Sartingen 2001: 1448).

Da es aufgrund der hohen Relevanz des Themas angebracht ist, möglichst viele Daten für eine Einschätzung zur Verfügung zu haben, wurde mit **Frage 20** eine Kontrollfrage zu den Sprachkenntnissen in die Verbleibstudie integriert, indem erhoben wurde, ob die Absolventen während des Studiums (oder zeitnah danach) eine standardisierte Sprachprüfung abgelegt haben. Bei 306 gültigen Antworten bestätigten 172 (56%) der Befragten, dass sie an einer solchen Prüfung teilgenommen hätten, 134 (44%) verneinten die Frage. Daraus wird ersichtlich, dass etwas mehr als die Hälfte einen offiziellen Sprachtest durchlaufen hat (im Umkehrschluss hat knapp die Hälfte der Absolventen dies nicht getan). Um welche Sprachprüfung es sich dabei handelte, konnte (mit Mehrfachnennung) im zweiten Teil der Frage vermerkt werden.

Art der Prüfung	Nennungen	Niveau
ZD	52 (17%)	B1
TestDaF	45 (15%)	B2 – C1
KDS	42 (14%)	C2
DSD II	36 (12%)	B2 – C1
GDS	28 (9%)	C2
Goethe C1	26 (9%)	C1
DSD I	21 (7%)	B1
DSH	7 (2%)	B2 – C1
andere	42 (14%)	

Tabelle 68: Art der abgelegten Sprachprüfung<sup>437</sup>

<sup>437</sup> Grundlage der Antworten ist n = 299.



Die insgesamt 299 Nennungen lassen sich nicht automatisch addieren, da manche Absolventen mehrere Prüfungen abgelegt haben<sup>438</sup>. Gleichzeitig erhält man durch die Summe der Prüfungen, die sich eher nicht überschneiden (TestDaF, Goethe C1, KDS und DSD II<sup>439</sup>) einen Wert von knapp 150 Prüfungen, die auf dem Niveau B2 aufwärts liegen – daraus ergibt sich, dass ca. die Hälfte der Befragten dieses Niveau auch nachweislich einer standardisierten Prüfung erreicht – ein Wert, der zur Selbsteinschätzung der Befragten passt (vgl. **Frage 10**).

Unter den Angaben „andere“ bietet sich ein heterogenes Bild: Während „onDAF“ (8 Nennungen) und die „Zentrale Mittelstufenprüfung – ZMP“ (7 Nennungen) mehrfach vorkommen, gibt es Einzelnennungen z. B. für A1-Prüfungen aufwärts, für Wirtschaftsdeutsch (u. a. auch in Verbindung mit der ZMP), für den „Deutschtest für Zuwanderer“ und einmal für die „Prüfung für vereidigte Dolmetscher und Übersetzer“.

Die bisherigen Aussagen über die Sprachkenntnisse der Absolventen machen deutlich, dass die im Rahmen der Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehende Zeit in der Regel nicht ausreicht, ein befriedigendes Sprachniveau zu erreichen. Vielmehr müssen die Studierenden versuchen, auch außerhalb der Universität ihre Sprachkenntnisse zu erweitern.

Nach dem Examen verfügt der angehende Lehrer in der Regel nicht über eine ausreichende Sprachkompetenz, die es ihm erlauben würde, sich an Auswahlverfahren zu beteiligen, wie sie etwa von Privatschulen durchgeführt werden. Daher besuchen viele neben dem Fachstudium zusätzliche Sprachkurse. Tun sie dies nicht, werden sie nur schwerlich die für das Lehramt im Fach Deutsch erforderliche Sprachkompetenz erlangen (Gil de Andrade 2010: 131).

Diese Tatsache ist den Studierenden in der Regel klar, wie sowohl eine Umfrage an der UFRJ beispielhaft belegt (vgl. Pupp Spinassé 2005: 136f.), als auch das folgende Zitat aus dem *Projeto Pedagógico* des Deutschstudiengangs in Belém: „Em 2008, a maioria dos alunos disse estar consciente de que precisa dedicar algum tempo fora da sala de aula para aprender LE e propôs-se a dedicar pelo menos uma hora diária a essa tarefa; em 2009, 50% declararam que é preciso de uma a três horas diárias de estudo“<sup>440</sup> (ILC-UFPA 2010: 18).

<sup>438</sup> Nachvollziehbar ist beispielsweise, dass die Prüflinge des GDS vorher das KDS durchlaufen haben, und die des DSD II vorher das DSD I.

<sup>439</sup> Die Anzahl der Nennungen der DSD-II-Prüfungen legt offen, dass mindestens 12% der befragten Absolventen zumindest einen Teil ihrer Schulzeit an einer Sprachdiplomschule verbracht haben – es entscheiden sich also durchaus auch Abgänger von Deutschen Schulen für ein Deutschstudium.

<sup>440</sup> Ü. d. V.: „Im Jahr 2008 gab die Mehrheit der Lerner an, dass ihnen bewusst sei, dass eine weiterführende Beschäftigung zum Erlernen der Fremdsprache auch außerhalb des Klassenraums notwendig ist und schlug vor, dem mindestens eine Stunde täglich nachzugehen; im Jahr 2009 sagten 50% der Befragten aus, dass ein Lernaufwand von einer bis drei Stunden täglich notwendig sei.“

Möglichkeiten zum Deutschlernen außerhalb der Hochschule ergeben sich durch zusätzliche Kurse oder durch einen Aufenthalt im Zielsprachenland. Beide Optionen werden häufig gewählt, wie die folgende Auswahl an Zitaten zeigt:

Trabalhei como au pair depois da graduação, por isso evolui de nível <sup>441</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 58).

Então, para atingir um nível de proficiência bom considerado pelo professor, eles têm que fazer essas horas, e mais talvez o dobro por fora, em outros cursos de extensão <sup>442</sup> (Interview 19, Z. 44–46).

Die Studenten, die müssen das Sprachliche dann nebenher auch ergänzen, im Tandem, oder Austausch mit Deutschland (Interview 34, Z. 161–162).

Ja – vielleicht das Schwierigste, würde ich sagen, ist das mit der Sprachkompetenz, dass die Lerner das angestrebte Niveau erreichen. Denn es sind nicht viele Stunden in den vier Jahren. Wenn sie aus der Uni gehen und als Deutschlehrer arbeiten wollen, dann müssen sie noch andere Wege suchen, zum Beispiel das Goethe-Institut, oder in Deutschland einen Kurs belegen, drei Monate oder so, oder sich zuhause autonom weiter ausbilden (Interview 23, Z. 39–43).

Aber auch innerhalb der Hochschulen lassen sich gegebenenfalls Möglichkeiten finden, um die zur Verfügung stehende Zeit zum Sprachenlernen noch effizienter zu nutzen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang

[...] die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Texten und Diskursen weit über das hinaus, was in einfachen, niveaustufenorientierten und von standardisierten Lehrwerken gelenkten Sprachkursen geschieht. Eine zielgruppenspezifische Handlungsorientierung, eine erneute Diskussion von Inhalten sowie eine neue Teilhabeorientierung [...] können der Entwicklung von echten Sprachlerncurricula im Rahmen von germanistischen Studiengängen nicht nur in Brasilien neue Impulse geben (Peuschel 2014: 40).

Diese Art von Unterricht mit Lehrmaterialien für allgemeinsprachliche Kurse umzusetzen ist schwierig und deckt sich mit den in Unterkapitel 5.3.2 angestellten Überlegungen zur Notwendigkeit, lerngruppenspezifische Materialien zu entwickeln und zu verwenden. Ansonsten wird die im letzten Zitat erwähnte Art des reflektierten, akademischen Lernens auch in den Experteninterviews angesprochen: „Außerdem haben wir auch im Sprachunterricht sehr oft Ansätze, die reflexiv sind. Wir reflektieren dort darüber, was gemacht wird, und versuchen auch, eine wissenschaftliche Form zu finden, in der reflektiert werden kann“ (Interview 31: Z. 97–99). Gerade bei der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte erscheint die Universität der richtige Ort für das bewusste, reflektierte Lernen von Fremdsprachen.

<sup>441</sup> Ü. d. V.: „Ich habe nach dem Studium als Au-Pair gearbeitet, deswegen hat sich mein Sprachniveau verbessert.“

<sup>442</sup> Ü. d. V.: „Um das Sprachniveau zu erreichen, das als gut erachtet wird, müssen sie die angebotenen Stunden Sprachunterricht wahrnehmen, und vielleicht noch einmal das Doppelte außerhalb belegen, in anderen extracurricularen Kursen.“

Hier schließt sich der Kreis zur in Unterkapitel 6.1.1 empfohlenen Auseinandersetzung mit der „Fachsprache Deutsch“ und der Berufsorientierung: Erfolgt der Spracherwerb von Anfang an zielorientiert, erleichtert dies den Studierenden sowohl die Orientierung als auch den Lernprozess an sich.

### 6.2.2 Die einzelnen Fachbereiche

Neben der zentralen Rolle des Spracherwerbs gilt es im Sinne einer umfassenden Beschreibung der Studiengänge auch die anderen Fachbereiche zu betrachten. Dies erfolgt in diesem Unterkapitel in zwei Schritten: Zunächst durch die Einschätzung der Rolle der einzelnen Bereiche durch die in den Experteninterviews befragten Dozenten, und danach in einer generellen Betrachtung, in welcher der Schwerpunkt auf ihre Entwicklung gelegt wird.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass im Folgenden zwar Daten der einzelnen Deutschstudiengänge gelistet werden, jedoch keine Einzelanalysen der Universitäten durchgeführt werden. Diese ergäben an dieser Stelle weder einen Mehrwert für die Fragestellung, noch ist die Datenlage (insbesondere aus den qualitativen Interviews) dafür ausreichend. Trotzdem lassen sich anhand der verfügbaren Informationen bestimmte Tendenzen aufzeigen, die z. T. auch als *Best-Practice*-Beispiele gelesen werden können.

Über die Ausrichtung der Studiengänge finden sich zahlreiche Hinweise in den Aussagen der Hochschullehrer in den Experteninterviews. Häufig werden die Schwerpunkte und Fachbereiche beschrieben, und zwar sowohl in Hinblick auf die Deutschstudiengänge in Brasilien allgemein (als Reaktion auf die **Frage 1** des Interviewleitfadens), im Vergleich dazu an der eigenen Institution (**Frage 2**) und explizit in der Gewichtung anhand der eigenen Wahrnehmung (**Frage 8**).

Eine Herausforderung lag darin, eine passende Form für die Auswertung der Experteninterviews zu finden, insbesondere, weil die Aussagen in quantitative Daten überführt werden sollten. Als Hauptproblem ist in der Forschungsliteratur der Hinweis zu finden, dass im Zuge der „Quantifizierung“ die Reichhaltigkeit der Daten verloren gehen kann (vgl. Riemer 2006: 460f.) – ein Einwand, der im vorliegenden Fall insofern zu vernachlässigen ist, als die ungekürzten Transkripte der Interviews im Anhang der Arbeit zu finden sind und nachgelesen werden können. Als Mehrwert liefert die Kreuzung der qualitativen und quantitativen Daten hingegen eine Orientierung hinsichtlich der Gewichtung einzelner Fachbereiche innerhalb der Studiengänge, die zu weiterführenden Überlegungen führt.

Das für die Auswertung der Expertenaussagen in Hinblick auf die Ausrichtung der Studiengänge gewählte Vorgehen findet sich in Unterkapitel 4.2.1 ausführlich beschrieben. Als Ergebnis steht die nachfolgenden Tabelle, in der die Gewichtung der Fachbereiche aus Dozentenperspektive ablesbar ist<sup>443</sup>:

Name der Uni	Anzahl der Experten	Einschätzung zu:					
		Spracherwerb	Linguistik	Literatur	Kultur + Landeskunde	Methodik + Didaktik	Übersetzen+ Dolmetschen
UFBA	2	3	3	k. A.	4,5	5	1
UFC	2	5	4	3	3	4	1
UFPA	2	5	2	4	3,5	3	1
UERJ	2	5	1,5	3	3,5	4	1,5
UFF	3	4,5	3,7	3,5	3,3	2	3
UFMG	3	5	3,7	3,7	3,5	2	1,7
UFRJ	3	5	1	3,3	2,7	4	2
UNESP Ar.	5	4,8	1,5	3,6	2,4	3	2
UNESP As.	3	5	3,7	3,7	2	2,7	1
USP	2	5	3	4	2	3,5	3,5
FURB	1	5	4	4	4	3	2
IFPLA	2	5	2,5	3	3,5	5	1
UFPeI	2	4	4	4	4	3,5	1
UFPR	5	4,8	2,4	3,8	3	3,8	3,8
UFRGS	2	4	4	4	3,5	k. A.	4
UFSC	3	4,3	3,7	4,3	2	2	4
UNIOESTE	2	5	1	3	3,5	3,5	1
<b>gesamt</b>	<b>44</b>	<b>4,7</b>	<b>2,9</b>	<b>3,6</b>	<b>3,2</b>	<b>3,1</b>	<b>2,0</b>

Tabelle 69: Einschätzung der Fachbereiche durch die Dozenten

<sup>443</sup> Der Wert „1“ steht in der Tabelle dafür, dass ein bestimmter Aspekt im Deutschstudiengang der Hochschule sehr wenig bzw. gar nicht thematisiert wird. Unter „5“ sind diejenigen Aspekte vermerkt, die den Schwerpunkt des Studiengangs ausmachen.

Die Tabelle zeigt ähnliche Ergebnisse wie die Auswertung der Stundenzahlen in den Curricula: An erster Stelle steht (mit deutlichem Abstand und einem Wert von 4,7 von 5) der „Spracherwerb“, an der letzten Stelle (mit 2 von 5) der Bereich „Übersetzen / Dolmetschen“. Die anderen Fachbereiche – „Literatur“ (3,6), „Kultur-Landeskunde“ (3,2), „Methodik-Didaktik“ (3,1) und „Linguistik“ (2,9) – liegen in Hinblick auf ihren Punktwert enger beieinander. In diesen Bereichen sind dafür die Ergebnisse einzelner Hochschulen, die deutlich über oder unter dem Durchschnitt liegen, auffällig und legen den Schluss nahe, dass dem Fachbereich jeweils eine besondere Rolle zukommt.

Region	Anzahl der Unis	Einschätzung zu:					
		Spracherwerb	Linguistik	Literatur	Kultur + Landeskunde	Methodik + Didaktik	Übersetzen+ Dolmetschen
NNO	3	4,3	3,0	3,5	3,7	4,0	1,0
Sudeste	7	4,9	2,6	3,5	2,8	3,0	2,0
Sul	7	4,6	3,1	3,7	3,4	3,5	2,4

Tabelle 70: Bedeutung der Fachbereiche nach Großregion

Bündelt man die Ergebnisse der einzelnen Hochschulen nach den drei Großregionen, lassen sich anhand der Zahlen relativ genaue Aussagen zu einigen Aspekten der Studiengänge treffen, die mit den bisherigen Beobachtungen übereinstimmen:

- Der „Spracherwerb“ wird von den Dozenten in allen drei Großregionen als wichtigster Bereich des Studiums wahrgenommen, vor allem aber in der Großregion „Sudeste“. Dort scheint der Anspruch an ein möglichst hohes Sprachniveau zum Ende des Studiums besonders ausgeprägt zu sein – stärker v. a. als im „NNO“.
- In den Werten von „Linguistik“ und „Literatur“ sind kaum Unterschiede feststellbar – mit leichten Abstrichen für die „Linguistik“ in der Großregion „Sudeste“: Während der Sprachbeherrschung dort besondere Bedeutung beigemessen wird, scheint das Wissen um Sprachstrukturen weniger relevant zu sein, was als Indiz für einen stärker anwendungsbezogenen Gebrauch von Sprache gedeutet werden kann.
- Auch für „Kultur und Landeskunde“ findet sich für die Großregion „Sudeste“ der geringste Wert: gerade im Norden und Nordosten nimmt dieser Bereich eine wichtige Rolle ein, wie auch in den Aussagen der Expertinnen und Experten aus der

Region deutlich wird (vgl. etwa Int. 1, Z. 8, 24, 38f., 48, 68, 77ff., 99; Int. 2, Z. 27f. 174–179; Int. 4, Z. 6f., 23–27, 36; Int. 5, Z. 25, 51–54).

- Für den Fachbereich „Methodik-Didaktik“ lässt sich für die Großregion „Sudeste“ ebenfalls der geringste Wert feststellen (einen ganzen Punktwert geringer als im „NNO“), was als Indiz dafür gelten kann, dass die Dozenten für die Absolventen der Studiengänge in der Großregion noch andere Arbeitsmöglichkeiten sehen als den Lehrberuf.
- Der Bereich „Übersetzen und Dolmetschen“ schließlich wird in der Großregion „NNO“ von allen Befragten am wenigsten genannt, ist dafür aber im Süden deutlich häufiger präsent – was zweifelsohne damit zu tun hat, dass in einigen der Deutschstudiengänge des Südens und Südostens die Option angeboten wird, sich im *Bacharelado* auf Übersetzung zu spezialisieren.

Nach der Auswertung der in der Tabelle ablesbaren Ergebnisse wird im Folgenden nun die Rolle der einzelnen Fachbereiche<sup>444</sup> für die Deutschstudiengänge zusammengefasst, indem die Daten aus den Curricula, den Experteninterviews und aus der Fachliteratur (unter Berücksichtigung der historischen Dimension) miteinander kombiniert werden.

## Linguistik

Die Sprachwissenschaft hat in Brasilien (mindestens) vier Herausforderungen zu begegnen, die sich ihr im deutschsprachigen Raum nicht in dieser Form stellen:

- a) Linguistik ist in Brasilien ein recht junger Fachbereich, der in eigenen Strukturen erst seit den 1960er Jahren besteht<sup>445</sup> (vgl. Stahl Zilles / Faraco 2006: 23). Die soziolinguistische Ausrichtung ist in Brasilien – auch aufgrund der Rolle der Hochschulen in der Gesellschaft<sup>446</sup> – stark ausgeprägt, wird jedoch auch kritisch hinterfragt (vgl. Stahl Zilles / Faraco 2006: 35).

<sup>444</sup> Die Rolle des Spracherwerbs wird in der Zusammenfassung nicht noch einmal thematisiert, da sie im Unterkapitel 6.2.1 bereits ausführlich besprochen wurde.

<sup>445</sup> Als eigenes Fach – losgelöst von *Letras*-Studiengängen – gibt es die Sprachwissenschaft seit 1962, in der Postgraduierung seit 1971 (vgl. Gorski / Lehmkuhl Coelho 2006: 18; Stahl Zilles / Faraco 2006: 23).

<sup>446</sup> Um nur ein Beispiel zu nennen: Bei dem bis vor wenigen Jahren hohen Anteil an Analphabeten an der Gesamtbevölkerung spielen Fragen der muttersprachlichen Alphabetisierung und der Partizipation der Einzelnen an der Gesellschaft eine viel größere Rolle als bspw. in Deutschland.

- b) „Sprachwissenschaft“ wird häufig mit „Sprache“ (im Sinne von sprachlicher Fertigkeit bzw. Sprachniveau) verwechselt. Dies liegt einerseits daran, dass die Begriffe im Portugiesischen sich überschneiden und dadurch eine genauere Abgrenzung erschweren<sup>447</sup>, andererseits wird auch in der *academic community* häufig nicht genau unterschieden (vgl. bspw. die Angaben in den Experteninterviews, Int. 9, Z. 68ff; Int. 14, Z. 65; Int. 20, Z. 47, 112; Int. 21, Z. 53; Int. 26, Z. 35; Int. 42, Z. 41). In der Folge fällt es vielen Studierenden schwer, die Sprachwissenschaft als solche wahrzunehmen: „[...] boa parte dos alunos continua a pensar a linguagem apenas (e acriticamente) pelos parâmetros do senso comum, o que evidentemente se reflete na percepção de práticas escolares no mínimo ultrapassadas“<sup>448</sup> (Stahl Zilles / Faraco 2006: 26).
- c) An vielen Hochschulen werden Lehrveranstaltungen mit linguistischen Inhalten in einem gemeinsamen *tronco comum* mit anderen Sprachen zusammen angeboten, oft von Lehrpersonen, die das Deutsche gar nicht beherrschen (vgl. bspw. Int. 7, Z. 104–107; Int. 35, Z. 172ff.). Aus diesem Grund kann die Vermittlung der Inhalte häufig nicht so sprachspezifisch erfolgen wie in den deutschsprachigen Ländern.
- d) Das unter c) beschriebene Phänomen ist z. T. auch der Tatsache geschuldet, dass Lehrkräfte, die „deutsche Sprachwissenschaft“ auf kompetente Weise unterrichten könnten, nicht an allen Hochschulen verfügbar sind. Dies wird von den Experten in den Interviews bestätigt (vgl. bspw. Int. 5, Z. 39–49 oder das folgende Zitat):

A linguística da língua alemã, eu acho que está muito fraca aqui, no sentido de sendo ofertada, eu acho que ela não está sendo vista durante a graduação agora, porque não tem professor que dê a disciplina de linguística alemã. Mas linguística em geral é obrigatória, só que não focando na língua alemã<sup>449</sup> (Interview 42, Z. 106–109).

Die vier hier genannten Herausforderungen für die Sprachwissenschaft bedeuten nicht, dass der Fachbereich in den brasilianischen Deutschstudiengängen keine Rolle spielt:

<sup>447</sup> So kann bspw. der Begriff *aprendizagem linguística* sowohl „Sprachlernen“ als auch „sprachwissenschaftliches Lernen“ bedeuten, und *competência linguística* sowohl „Sprachkompetenz“ als auch „Kompetenz in Sprachwissenschaft“ (vgl. bspw. Int. 14, Z. 65; Int. 20, Z. 47).

<sup>448</sup> Ü. d. V.: „Ein Großteil der Studierenden nimmt die Sprachwissenschaft nach wie vor nur in einem allgemeinen Sinn (und zudem unkritisch/unreflektiert) wahr, was sich selbstverständlich in einem Umgang im schulischen Kontext äußert, den man bestenfalls als „überkommen“ bezeichnen kann.“

<sup>449</sup> Ü. d. V.: „Ich denke, die Linguistik der deutschen Sprache ist hier sehr schwach, was das Kursangebot angeht. Ich glaube, dass sie in der *Graduação* nicht angeboten wird, weil es keinen Dozenten gibt, der das Fach „Deutsche Linguistik“ geben könnte. Aber Linguistik allgemein ist ein Pflichtfach, nur dass sie sich eben nicht auf die deutsche Sprache bezieht.“

Wie die Einschätzung der Experten zeigt (vgl. Tabelle 69), wird an einigen Standorten<sup>450</sup> durchaus Wert auf eine solide linguistische Ausbildung der Absolventen gelegt. Gerade im Süden sind – angeregt durch jahrzehntelange Sprachkontaktforschung – ausgewiesene Linguistik-Experten in den Deutschstudiengängen aktiv (vgl. Int. 34, Z. 34–38; Zilles Stahl / Faraco 2006: 30–34). Diese Tatsache kann aber nicht den Blick darauf verstellen, dass an mindestens der Hälfte der Hochschulen keine systematische Linguistik-Ausbildung stattfindet und die entsprechenden Inhalte – wenn überhaupt – in den Sprachkursen behandelt werden (vgl. bspw. Int. 15, Z. 92f.; Int. 16, Z. 100ff.; Int. 18, Z. 195–200; Int. 42, Z. 106–109).

Es lässt sich damit konstatieren, dass die Bedeutung der Sprachwissenschaft im Deutschbereich in den letzten Jahren abgenommen hat (vgl. Int. 24, Z. 9f., 18, 23–25) – gerade auch durch ein stärkeres Bewusstsein für die Belange von angehenden Lehrkräften. Dies erscheint insofern widersprüchlich, als solide linguistische Kenntnisse für Fremdsprachenlehrer nach wie vor nötig sind. Allerdings wird die Prozesshaftigkeit des Lernens zunehmend besser durch den Fachbereich Methodik-Didaktik beschrieben, womit dieser einen Teil der Aufgaben übernimmt, den bisher die Sprachwissenschaft ausgefüllt hat (vgl. Funk 2003: 72).

## Literatur

Die Literaturwissenschaft hat im Gefüge der *Letras*-Studiengänge traditionell eine starke Stellung. Dies äußert sich in der Praxis einerseits darin, dass in ausnahmslos allen brasilianischen Deutschstudiengängen mindestens eine Pflichtveranstaltung in Literatur vorgesehen ist (in der Regel sind es deutlich mehr), und dass Lesen andererseits im Gegensatz zum arbeitsintensiven Spracherwerb als etwas Positives, Entspannendes wahrgenommen wird (vgl. Int. 15, Z. 97ff.). Manchmal finden die Studenten erst über die Literatur den Weg zu Deutsch – Autoren wie Walter Benjamin, Hermann Hesse oder Friedrich Nietzsche sind in intellektuellen Kreisen Brasiliens außerordentlich populär (vgl. bspw. Int. 6, Z. 53) – und grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die *Letras*-Studierenden gern lesen (vgl. Int. 24, Z. 8–11).

---

<sup>450</sup> Ich beziehe mich hier auf die verhältnismäßig hohen Punktwerte an den Universitäten UFC, UFF, UFMG, UFPel, UFRGS und UFSC (mit Einschränkungen auch FURB und UNESP Assis), an denen von der Deutschabteilung jeweils auch eigene Lehrveranstaltungen mit sprachwissenschaftlichen Inhalten angeboten werden.



Darüber hinaus wird der Literatur – sei es in Verbindung mit Methodik-Didaktik oder mit den Kulturwissenschaften – eine wichtige Funktion beim Lernen der Zielsprache zugesprochen:

Neben im engeren Sinne landeskundlichen Texten spielen beim Fremdverstehen literarische Texte eine besondere Rolle. Mithilfe von Literatur können nämlich die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen (Feld-Knapp 2012b: 25).

Strukturiert werden die Lehrveranstaltungen zur Literatur entweder in chronologischer Reihenfolge (bspw. an der UFRJ) oder aber nach thematischen Kriterien, indem Seminare zu bestimmten Textgattungen (bspw. an der UFPA) oder Autoren (z. B. an der USP) angeboten werden. An einzelnen Universitäten werden chronologische und inhaltliche Ansätze kombiniert (z. B. UNESP Araraquara).

### **Landeskunde und Kultur**

Die im vorherigen Zitat angesprochene Funktion von literarischen Texten für das kulturelle Verstehen findet sich ebenfalls in einem stärkeren Bewusstsein für interkulturelle Verstehens- und Lernprozesse wieder, das in Brasilien zu beobachten ist (vgl. etwa Moura 2010: 191). Die „klassische Landeskunde“ mit ihrer langen Tradition der Faktenorientierung wird im Fach zunehmend ergänzt durch kulturwissenschaftliche Elemente (vgl. Feld-Knapp 2012b: 24). Das steigende Interesse an landeskundlichen und kulturbezogenen Fragestellungen wird z. T. bereits in den Curricula in Form von eigenen Lehrveranstaltungen mit landeskundlichen Inhalten sichtbar (bspw. an der UERJ und der UFPA). Allerdings ist dies noch längst nicht an allen Deutschstudiengängen der Fall, obwohl es, wie das folgende Zitat verdeutlicht, insbesondere aufgrund der Gegebenheiten des zielsprachenfernen Lernens sinnvoll wäre: „Unbedingt geboten wäre es, Grundlagen und Methoden der Landeskundendidaktik fest in der Deutschlehrausbildung in Brasilien zu verankern“ (Chen 2014: 61). An den Institutionen, an denen keine eigenständigen kulturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen angeboten werden, werden landeskundliche Fragestellungen häufig in die Sprachkurse integriert<sup>451</sup>.

Auffällig ist die starke Konzentration auf kulturelle Aspekte in der Großregion „Norden“. Dies mag zunächst verwundern, da es in dieser Region – im Gegensatz zum Süden – kaum Berührung mit der Kultur der deutschsprachigen Einwanderung gibt. Gleichzeitig sind die

---

<sup>451</sup> Explizit geschieht dies etwa an der UFC (wo die Sprachkurse die Bezeichnung „Língua e Cultura“ tragen), implizit z. B. an der UFBA (vgl. Int. 1, Z. 100f.).

Einflüsse des indigenen und afrikanischen Erbes hier größer, so dass sich vermehrt Fragen nach dem Potenzial der (inter-)kulturellen Kommunikation stellen. Das kann durchaus zukunftssträchtig sein, heißt es doch bei Bolle zu den Möglichkeiten, das Interesse an Deutsch zu steigern: „Zuerst ist das Interesse für die Kultur zu wecken, dann kommt die Sprache und schließlich vielleicht die Forschung“ (Bolle 2010: 268).

### **Lehramt: Methodik-Didaktik**

Unter Lehramt werden an dieser Stelle die Lehrangebote der *Licenciatura* gefasst, die auf eine spätere Tätigkeit als Lehrkraft vorbereiten (neben Methodik-Didaktik also bspw. auch Psychologie und Bildungspolitik). Die Lehrveranstaltungen für diesen Bereich werden in der Regel an den erziehungswissenschaftlichen Abteilungen der Universitäten (zentral für alle Lehramtsstudiengänge) angeboten. Dies ist nicht unproblematisch, da die Didaktikkurse deswegen nur selten spezifisch auf Deutsch zugeschnitten, sondern eher allgemein gehalten sind und so letztendlich nicht im Sinne einer effizienten Deutschvermittlung gestaltet werden (vgl. Funk 2003: 72; Krumm 2003: 145f.). Zwar gibt es von Seiten des Bildungsministeriums Bestrebungen, die Fachdidaktiken spezifischer an die Studiengänge anzuschließen, jedoch wird dies bisher recht unterschiedlich gehandhabt (vgl. Gil de Andrade 2010: 131): An einigen Deutschstudiengängen werden die methodisch-didaktischen Inhalte (im Sinne einer Fachdidaktik) bereits von der Deutschabteilung übernommen (bspw. an der UFPA), an der Mehrheit der Hochschulen ist dies jedoch nicht der Fall. Doch auch an den Standorten mit einer integrierten Fachdidaktik gilt es zu beachten, dass DaF-Unterricht in Brasilien sowohl in Schulen als auch in der Erwachsenenbildung stattfindet, für zukünftige Lehrkräfte also auch genuine erziehungswissenschaftliche Kenntnisse notwendig sind (vgl. Pupp Spinassé 2005: 119).

Grundsätzlich lässt sich an den Hochschulen die Tendenz beobachten, dass der Lehrerausbildung (und damit den methodisch-didaktischen Inhalten) mehr Raum gegeben wird, was dazu führt, dass an bestimmten Standorten die DaF-Komponente des Deutschstudiums deutlich gestärkt wurde (vgl. etwa Int. 25, Z. 39): „Eu diria que a tendência aqui do curso de graduação já foi bastante forte na área de literatura, mas isso realmente está mudando agora. Estão abrindo mais o campo também para alemão como língua estrangeira”<sup>452</sup> (Interview 42, Z. 30–32). Die im Zusammenhang mit den “Standards in der Lehrerbildung” (vgl. Unterkapitel 6.2.1) angesprochenen Aspekte der Sprachbeherrschung und der

---

<sup>452</sup> Ü. d. V.: „Ich würde sagen, dass der Schwerpunkt unseres Studiengangs hier stark in Richtung Literatur ging, aber das verändert sich gerade. Jetzt gibt es auch für Deutsch als Fremdsprache mehr Raum.“

pädagogisch-didaktischen Inhalte werden somit aufgenommen, und auch der „Aktionsforschung“ wird über die Extensão bzw. PIBID-Angebote ein großer Raum gegeben. Auf die weiteren Studienkomponenten wird im folgenden Unterkapitel ausführlich eingegangen.

## Übersetzen

In Brasilien (wie in anderen Schwellenländern) ist durch den Ausbau der Handelsbeziehungen, durch zunehmende Kommunikation und einen wachsenden Büchermarkt die Nachfrage an Übersetzungen seit der Jahrtausendwende stark gestiegen (vgl. Soethe / Weininger 2009: 366; Neumann / Oliveira 2015: 223). Damit wächst der Bedarf an gut ausgebildeten Dolmetschern und Übersetzern, für die sowohl eine umfassende sprachliche als auch fachliche Qualifizierung wichtig ist (vgl. Roggausch 2010: 7). Dies wird u. a. an den folgenden Zitaten deutlich:

Seit vielen Jahren ist in Brasilien der Bedarf an einer fundierten Ausbildung für Übersetzer nicht zu übersehen (Bolacio / Moura 2014: 56).

An allen Universitäten des Landes lässt sich eine steigende Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache und nach Übersetzungswissenschaften beobachten (Bolle 2010: 260).

Entsprechende Ausbildungsangebote finden sich vor allem in der Großregion „Süden“, wo die Universitäten UFPR, UFRGS und UFSC den Schwerpunkt „Übersetzen“ im Bachelor-Studiengang anbieten (ebenso die USP in der Großregion „Mitte“). Zudem verfügt die UFF über eine starke Schwerpunktsetzung in Übersetzen, und an der UFMG ist noch für 2017 die Eröffnung eines Übersetzerstudiengangs mit Deutsch geplant. Inhalte aus der Übersetzung werden in den meisten *Bacharelado*-Studiengängen angeboten, jedoch handelt es sich mehr um Übersetzungstheorie und ist kaum mit einem Übersetzerstudium in Deutschland vergleichbar (vgl. Kaufmann 2003: 35). Auf Master-Niveau werden Übersetzerstudiengänge an der UFC, der UFSC und der USP angeboten (vgl. Int. 35, Z. 26–29); eine eigenständige Dolmetscherausbildung für Deutsch besteht im ganzen Land nicht (vgl. Int. 24, Z. 96; Int. 35, Z. 154f.).

### 6.2.3 Weitere thematische Bereiche der Deutschlehrerausbildung

Die Beschreibung der Deutschstudiengänge sollte sich nicht auf die Einschätzung des Spracherwerbs sowie der Fachbereiche beschränken. Dieses Unterkapitel orientiert sich zunächst an weiteren Aspekten, die in der Standarddiskussion genannt werden, die aber bisher noch offen geblieben sind, und geht in einem zweiten Schritt auf weitere Aspekte ein, die für die Realität in Brasilien eine Rolle spielen.

## Stichwort Aktionsforschung

Die Erkenntnis, wie wichtig im Zuge der Lehrerbildung die Reflexion des eigenen Tuns ist, ist nicht neu, wie ein Blick in die Literatur zeigt (z. B. Krumm 2003: 146; Riemer 2003: 200). Allerdings setzt sich diese Erkenntnis in der Ausbildungspraxis erst langsam durch, indem gefordert wird, dass Lehrer ihren eigenen Unterricht beobachten und analysieren, um ihn verbessern zu können. Zur Reflexion des eigenen Tuns heißt es entsprechend:

Es würde demnach zu den zentralen Aufgaben der Lehrerbildung gehören, bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Fähigkeit zu entwickeln, die eigene Unterrichtspraxis zu analysieren und reflexiv weiterzuentwickeln und in diesem Zusammenhang auch die persönlichen und sozialen Kompetenzen zu stärken (Krumm 2012: 66).

Der Bewertung des Unterrichtsprozesses (und nicht des Unterrichtsergebnisses!) kommt hier eine zentrale Stellung zu – wie auch Hattie in seiner Meta-Studie belegt, indem er die „Formative Evaluation“ auf Rang 4 von 150 verortet (vgl. Zierer 2016: 70f.). Dies geht einher mit der kritischen Betrachtung des eigenen Tuns auf der Basis der persönlichen Lernerfahrungen, was mit der Hereinnahme der „Subjektiven Theorien“ in die Lehrerbildung zunehmend präsent wird (vgl. Krumm 2003: 146). In der Praxis finden sich die Ideen der Aktionsforschung zum Beispiel in den Materialien „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) wieder, die seit 2012 vom Goethe-Institut in Kooperation mit mehreren Universitäten herausgegeben wurden, oder auch in der Betrachtung des Micro-Teachings als Forschungsgegenstand (vgl. Kast 1994: 64f.).

Nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in Brasilien gewinnt die Aktionsforschung in der Lehrerbildung an Boden: Allen voran in Form des PIBID, des Lehrstipendiums für die studienbegleitende Unterrichtserfahrung. Hier treffen sich die Erkenntnisse der Experten, die betonen, wie wichtig es für die Studierenden ist, schon möglichst früh mit der Unterrichtsrealität in Berührung zu kommen (vgl. u. a. Kleinespel 2014 und ihre Studien zum „Jenaer Modell“). Auch in den Interviews wird immer wieder deutlich, dass dies einen großen Vorteil bringt. Konkret bekommen die Studierenden über das PIBID die Möglichkeit, im Sinne der Aktionsforschung ihre ersten Unterrichtserfahrungen in der Rolle der Lehrkraft zu reflektieren und gleichzeitig eine konstruktive, kollegiale Rückmeldung zu erhalten. Sie können sich dabei als Lehrkraft ausprobieren und ihr didaktisches Handeln schulen: Während eines Jahres hospitieren sie zunächst an öffentlichen Schulen und übernehmen dann zunehmend selbst Unterrichtssequenzen in ihrem Fach (bis zu vier Stunden

pro Woche, oft in Form von *Team-Teaching*<sup>453</sup>). Weitere vier Stunden pro Woche werden auf die gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts und die Auswertung der Erfahrungen in der Seminargruppe aufgewendet.

Wie wichtig diese Art des Feedbacks ist, wird in der Hattie-Studie deutlich, in der „Rückmeldung / Feedback“ auf Platz 10 von 150 verortet wird (vgl. Zierer 2016: 64–68). Das PIBID orientiert sich bei der Umsetzung von Beobachtung, Erfahrung und Reflexion gezielt an wissenschaftlichen Erkenntnissen und versucht, diese sinnvoll in die Lehrerbildung zu integrieren:

Gleichzeitig erfolgt das auf einer wissenschaftlichen Basis, das heißt, was Brasilien ja auch in den letzten Jahren anstrebte, dass die Lehrer sich qualifizieren, dass die Lehrtätigkeit nicht getrennt angesehen wird von der wissenschaftlichen Tätigkeit im Bereich *Letras* und im Allgemeinen im geisteswissenschaftlichen Bereich (Interview 31, Z. 77–81).

Also diese Perspektive, die Verbindung von Lehre und Forschung, führt dazu, dass diese neuen Lehrer den Unterricht nutzen um etwas zu lernen und nicht nur einfach Wissen so weitergeben – das ist die Perspektive, die ich da verteidige (Interview 34, Z. 98–100).

Das PIBID-Programm kann in diesem Sinne nicht nur als eine sinnvolle Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis gesehen werden, sondern bringt den Studierenden zudem einen großen Schub an Motivation, da sie das Gelernte in der Praxis anwenden:

Es gibt ja Programme, von CAPES zum Beispiel, wie das PIBID, das ist ein Programm für angehende Lehrer, das auch sehr motivierend ist für Studenten, weil sie schon während des Studiums üben und die Schulen kennen lernen können. Das soll zur Zeit zum Beispiel abgeschafft werden in Brasilien – das ist vielleicht eine Sache, mit der wir uns im Verband auch beschäftigen können, und auch die Unis sollten wirklich dieser Sache nachgehen. Das ist schwierig, das wissen wir, aber das wäre sehr wichtig (Interview 55, Z. 52–57).

Trotz der weitgehend positiven Effekte für die Lehrerbildung ist der Fortbestand des Programms in den kommenden Jahren keineswegs garantiert. Von öffentlicher Seite werden die deutlichen Kürzungen des letzten Jahres, die vor allem in der Bildungspolitik sichtbar sind, als Argument genommen, die Weiterführung des Programms in Frage zu stellen.

### **Stichwort: Praktische Erfahrung / Praktikum**

Nicht nur im PIBID-Programm, sondern auch darüber hinaus besteht im Umfeld der Deutschstudiengänge die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu sammeln und darüber die Charakteristika des Lehrberufes kennenzulernen. In der Forschungsliteratur finden sich

---

<sup>453</sup> Vom Vorgehen her erinnert das PIBID stark an das „Micro-Teaching“, welches sich durch das Unterrichten von kleinen Gruppen in geschützten Räumen und die starke kollegiale Zusammenarbeit auszeichnet (vgl. Kast 1994: 60–64).

ebenso wie in den Aussagen der Experten zahlreiche Hinweise dafür, dass Praxiserfahrungen während des Studiums die Studierenden nicht nur fachlich weiterbringen, sondern nachhaltig motivieren können (vgl. z. B. Interview 36, Z. 136–137).

Mas o que mais fez diferença na minha vida profissional foi a vivência prática da coisa. Penso que às vezes a universidade peca nisso: tem teoria demais e prática de menos. Como pratiquei muito, me tornei uma profissional melhor <sup>454</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 31).

Auf der anderen Seite erlebe ich, wieviel sie da mitnehmen, allein durch die praktische Erfahrung, und wie sie da selber auch wachsen (Interview 47, Z. 42–44).

Ein wichtiger Ort für die Lehrerfahrungen sind die Fachsprachenzentren der Universitäten, an denen häufig Deutschkurse angeboten werden. Das Publikum sind Hochschulangehörige aller Fakultäten, die für verhältnismäßig wenig Geld die (meist allgemeinsprachlichen) Kurse buchen können und von Lehramtsstudenten der letzten Semester unterrichtet werden. Die Lehrer bekommen im Gegenzug entweder ein Stipendium oder ein Honorar.

Es ist so, dass wir die Lehrerausbildung auch am CELIN mit durchführen, dieser Sprachschule, die der Uni angegliedert ist. Dort können die Studenten ab Deutsch 3, das heißt, eigentlich bevor sie ihren Sprachkurs an der Uni beenden, beginnen zu unterrichten, von daher diese sehr praxisnahe Lehrerausbildung. Die stehen also ab Mitte des Studiums schon im Klassenzimmer und unterrichten dort Deutsch, né (Interview 30, Z. 22–27).

Die sinnvolle Vernetzung von Theorie und Praxis durch die Arbeit an Sprachenzentren brasilianischer Unis wird auch in Deutschland zur Kenntnis genommen und reflektiert (vgl. bspw. Schier 2010: 298). Allerdings bleibt die Kenntnis dieser – und vergleichbarer – *Best-practice*-Projekte in Deutschland bisher häufig auf wenige, direkt involvierte Personen beschränkt, wie etwa die DAAD-Lektoren.

### **Stichwort: Auslandsaufenthalt**

Praktische Erfahrungen können die Studierenden nicht nur an der Heimatuniversität sammeln, sondern auch im Ausland. Gerade für angehende Sprachlehrer wird diese Form des Erkenntnisgewinns in der Fachliteratur als wichtig beschrieben: Die Zeit im Ausland hat nicht nur positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz, sondern ebenso auf den selbstverständlichen Umgang mit der Zielsprachenkultur. Eine Folge des Aufenthalts ist demnach das Wissen um und die Erfahrung mit der Kultur, wie es bspw. in einer Studie über Landeskundevermittlung unter brasilianischen Deutschlehrkräften heißt:

---

<sup>454</sup> Ü. d. V.: „Was für meine professionelle Entwicklung einen echten Unterschied ausgemacht hat, war die Praxiserfahrung. Ich denke, dass die Universität hier zuweilen sündigt: Es gibt zuviel Theorie und zu wenig Praxisbezug. Durch die viele Praxis bin ich zu einer besseren Lehrkraft geworden.“

„63 der 84 in Brasilien unterrichtenden Deutschlehrenden gab [sic!] an, ihre Kenntnisse über Deutschland in erster Linie durch eigene Deutschlandaufenthalte erworben zu haben“ (Chen 2014: 51). Gleichzeitig ist bekannt, dass ein Aufenthalt in Deutschland aus einem zielsprachenfernen Land wie Brasilien (v. a. auch aus Kostengründen) nicht so einfach organisiert werden kann wie aus einem europäischen Nachbarland. Der Mehrheit der Studierenden war es deswegen lange Zeit nicht möglich, einen Auslandsaufenthalt wahrzunehmen (vgl. Kaufmann 2003: 34). Stipendien gab es, wenn überhaupt, vor allem für den Postgraduierten-Bereich, so dass die Studenten auf grundständigem Niveau weitgehend vom Austausch ausgeschlossen waren (vgl. Soethe / Weininger 2009: 368f.).

Welche Auswirkungen diese Tatsache konkret für die Absolventen der Deutschstudiengänge hatte, wurde in der Verbleibstudie erfasst. Mithilfe von **Frage 17** des elektronischen Fragebogens wurde erhoben, ob die Absolventen während ihres Studiums im deutschsprachigen Ausland gewesen sind. Die Frage wurde von allen Teilnehmern beantwortet ( $n = 306$ ) und ergab, dass 176 Personen (57,5%) einen Deutschlandaufenthalt wahrgenommen haben, 130 Personen (42,5%) jedoch nicht<sup>455</sup>.

Die Tatsache, dass inzwischen mehr als die Hälfte der Absolventen eines Deutschstudiengangs über Erfahrungen im Zielsprachenland verfügen, liegt am Ausbau der Austauschmöglichkeiten seit der Jahrtausendwende. Einerseits wurden von Seiten der Universitäten mehr Austauschprogramme aufgelegt (und von den Mittlerorganisationen gefördert – z. B. die Programme UNIBRAL oder GIP über den DAAD), andererseits erlaubte die verbesserte wirtschaftliche Situation mehr eigenfinanzierte Aufenthalte als vorher. Zwischen den „jüngeren“ und „älteren“ Absolventen ist deswegen auch kein Unterschied in Hinblick auf die Auslandserfahrung erkennbar. Wichtig sind und bleiben aber die Mittlerorganisationen, die oft passende Stipendienangebote bereithalten und damit die Forderung umsetzen, zur Stärkung der Lehrqualität Auslandsaufenthalte zu finanzieren (vgl. Kaufmann 2003: 37).

An die allgemeine Frage nach dem Deutschlandaufenthalt schloss sich in der Verbleibstudie die **Frage 18** an, in welcher der Modus des Aufenthalts im Zielsprachenland erhoben wurde. Folgende Antworten wurden gegeben ( $n = 184$ )<sup>456</sup>:

---

<sup>455</sup> Dieser Prozentsatz liegt deutlich über den Angaben aus Deutschland: Dort zählen die Lehramtsstudenten zur Gruppe mit der geringsten Mobilität im Studium. Über die Pflichtaufenthalte hinaus gehen nur ca. 8% der Lehrämter ins Ausland, in der Regel für ein Semester (vgl. Eulenberger 2015c: 106f.).

<sup>456</sup> Die etwas höhere Zahl in Vergleich zu Frage 17 ergibt sich aus der Tatsache, dass einige der Befragten mehrere Deutschlandaufenthalte wahrgenommen haben.

Art des Aufenthalts	Nennungen	Prozente
Teil des Studiums	65	35%
Deutschkurs	55	30%
Au-Pair-Aufenthalt	26	14%
anderes	26	14%
Reisen / Tourismus	12	7%

Tabelle 71: Hintergrund des Auslandsaufenthalts im Studium

Aus den Rückmeldungen der Befragten ergibt sich, dass etwa zwei Drittel den Aufenthalt im Zielsprachenland vor allem zur fachlichen Fort- und Weiterbildung nutzten (Studium oder Sprachkurs), und nur ein geringer Teil hauptsächlich für Reisen oder Freizeit. Die Rubrik „anderes“ wurde zum Beispiel dann angekreuzt, wenn mehrere Aufenthalte stattgefunden hatten (8 Nennungen) oder private Gründe ins Spiel kamen (5 Nennungen). Zudem wurden 5 Mal Stipendien erwähnt (3 durch den DAAD, 2 durch das Goethe-Institut).

Bei der Frage nach der Länge des Deutschlandsaufenthalts (**Frage 19** der Verbleibstudie) gab knapp die Hälfte (48%) der Befragten an, dass der Aufenthalt ein Semester oder mehr umfasst habe, die andere Hälfte (52%), dass es sich um weniger als ein Semester gehandelt habe.

Die Auswirkungen dieser Aufenthalte werden von den Befragten als außerordentlich positiv beschrieben, was sich mit den Aussagen der Fachliteratur deckt: Die Möglichkeiten für ein Teilstudium im deutschsprachigen Raum sind für die Studenten attraktiv und steigern sowohl die Nachfrage nach dem Studiengang als auch seine Qualität (vgl. Soethe / Weininger 2009: 366). Gleichzeitig stellt ein Auslandsaufenthalt häufig einen Motivationsschub dar und sorgt dafür, dass die Absolventen dem Fach verbunden bleiben (vgl. Soethe / Weininger 2009: 374). Letztendlich handelt es sich auch um eine Frage der Kompetenzförderung, die sich positiv auf die Performanz als Lehrkraft auswirkt: „Ich selbst war schon in Deutschland, aber ich denke, wenn ich nicht nach Deutschland gegangen wäre, dann könnte ich überhaupt nicht so unterrichten wie jetzt“ (Interview 52, Z. 30–32).



### Stichwort: Wissenschaftliches Arbeiten

Auf beiden Seiten des Atlantiks gilt als unbestritten, dass Wissenschafts-, Fach und Forschungsorientierung den wesentlichen Unterschied zwischen einem Sprachkurs und einem philologischen Studium ausmachen. Pointiert wird dies in einem der Experteninterviews verbalisiert: „É fora de questão, a pesquisa é a base de tudo“<sup>457</sup> (Interview 44, Z. 120). Die Verankerung von wissenschaftlichen Elementen im Studium wird deswegen in der Fachliteratur auch als einer der Standards für die Lehrerbildung angesehen. Unterscheiden lässt sich hier zwischen dem sprachlichen und dem inhaltlichen Aspekt.

Die Rolle der Wissenschaftssprache wird in Deutschland seit längerem beschrieben und erforscht, insbesondere auf dem Hintergrund des verhältnismäßig hohen Anteils an Nichtmuttersprachlern im Bildungssystem. Verschiedene Studien zeigen, dass Bildungsländer vor allem im sprachlichen Bereich Schwierigkeiten und Defizite haben (vgl. Kurz 2015: 260). Dieser Tatsache wird zunehmend dadurch begegnet, dass die sprachliche Vorbereitung vor und parallel zum Aufenthalt in Deutschland stärker auf wissenschaftliche Aspekte ausgerichtet ist. In Brasilien wird dies z. B. durch die Kurse für „Deutsch im Hochschulkontext“ deutlich, die seit etwa 2010 an verschiedenen Hochschulen angeboten werden<sup>458</sup>.

Auf inhaltlicher Ebene wurden an den brasilianischen Hochschulen mit dem PIBIC und dem PIBID Programme geschaffen, die nicht nur in die Praxis wirken, sondern in denen das wissenschaftliche Arbeiten bewusst mit eingebunden ist: Brasilien kann in dieser Hinsicht durchaus als vorbildlich gelten (vgl. Schier 2010: 299). Die gemeinsame Arbeit von Studierenden und Dozenten im Rahmen der *Iniciação Científica* fördert einerseits die wissenschaftlichen Kompetenzen der zukünftigen Germanisten, sie ist andererseits ein Sprungbrett für die Postgraduierung:

Auf jeden Fall sind die Leute, die *Iniciação Científica* machen, dann auch oft für einen *Mestrado* zu haben – eigentlich ist das einer der direktesten Wege, die zum *Mestrado* führen. Die Studenten, die keine *Iniciação Científica* haben, die haben oft Mühe, dann auch ein gutes Projekt einzureichen und die Forschungsfrage zu erkennen (Interview 24, Z. 68–71).

Und von denjenigen, die dazu die Möglichkeit haben, will die Mehrheit danach einen Master machen: fast 100% von denen, die *Iniciação Científica* gemacht haben, machen danach einen Master (Interview 27, Z. 60–62).

<sup>457</sup> Ü. d. V.: „Es steht außer Frage: Forschung ist die Grundlage für alles.“

<sup>458</sup> Dies ist einerseits isoliert der Fall, wie bspw. an der UFMG (Auskunft per E-Mail des DAAD-Lektors vor Ort). Andererseits lassen sich seit der Germanistik-Begegnungs-Tagung 2013 in Rio de Janeiro auch institutionenübergreifende Konzepte beobachten, wie z. B. die Entwicklung entsprechenden Materials durch eine Arbeitsgruppe der Universitäten UERJ, UFF und UFRJ in den Jahren 2013 bis 2016.

### Stichwort: Berufsbezug und Berufsorientierung

Die Bewusstmachung von Möglichkeiten und Optionen für den sinnvollen Einsatz der im Studium erworbenen Kompetenzen für die beruflichen Tätigkeiten stellt auf beiden Seiten des Atlantiks nach wie vor ein Desiderat dar. Während Berufsbild und Arbeitsmöglichkeiten in den DaF-Studiengängen des deutschsprachigen Raums zumindest in einzelnen Lehrveranstaltungen thematisiert werden<sup>459</sup>, lassen sich in den Curricula der brasilianischen Deutschstudiengänge keine eigenen Lehrveranstaltungen dazu finden. Dies hat zur Folge, dass die Studiengänge als zu theoretisch und zu wenig an der (beruflichen) Realität ausgerichtet erscheinen:

Zumindest so wie es im Moment ist, ist die Graduierung nicht wirklich berufsvorbereitend, es ist dann doch sehr theoretisch (Interview 47, Z. 19–20).

Eu gostaria que a minha graduação tivesse tido um enfoque mais prático e de uso imediato no mercado de trabalho <sup>460</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 35).

A universidade em que estudei precisa ter mais contato com o mercado de trabalho. O graduado sai de lá sem saber para onde ir <sup>461</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 40).

Wie relevant es sein kann, den Spracherwerb mit anwendungsbezogenen Aspekten zu kombinieren, zeigt das folgende Zitat:

Es gibt so ein paar Wahlfächer, die sehr allgemein definiert sind, da kann man das mit seinem jeweiligen Inhalt füllen. Ich habe da nun technisches Übersetzen gegeben, und das waren 25 Studenten, [...] und von denen arbeiten mehrere heute hauptamtlich, beruflich als technische Übersetzer. Also, für die war das ein totaler „Aha-Moment“, und die haben das auch so gut ausgenutzt, was wir damals gemacht haben, dass sie sofort in den Sektor einsteigen konnten (Interview 42, Z. 123–129).

Dies ist nur eines von vielen *Best-Practice*-Beispielen, die zeigen, wie bspw. über die Projekte eine gute Verbindung zum späteren Arbeitsfeld hergestellt werden kann (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 333).

Neben den bisher genannten allgemeinen Standards für die Lehrerausbildung lassen sich zwei weitere Aspekte finden, die speziell im brasilianischen Kontext eine Rolle spielen. Es handelt sich dabei um den regionalen Kontext und die Empathiefähigkeit.

<sup>459</sup> Als Beispiel kann hier das Modul MA.P03 im DaF-/DaZ-Masterstudiengang der Friedrich-Schiller-Universität Jena genannt werden, in dem sich ein eigenes Seminar mit der Arbeitsweise der AKBP und möglichen Anwendungsgebieten des Fachs beschäftigt.

<sup>460</sup> Ü. d. V.: „Ich hätte mir gewünscht, dass mein Studiengang praktischer ausgerichtet gewesen wäre und auf die unmittelbare Anwendung auf dem Arbeitsmarkt Bezug genommen hätte.“

<sup>461</sup> U. d. V.: „Die Universität, an der ich studiert habe, benötigt mehr Kontakte zum Arbeitsmarkt. Die Absolventen beenden ihr Studium dort ohne zu wissen, wie es danach mit ihnen weitergeht.“

**Stichwort: Berücksichtigung des regionalen Kontexts**

Bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit wurde die besondere Rolle der deutschen Sprache und Kultur in bestimmten Regionen Brasiliens erwähnt. Dies gilt vor allem für die beiden südlichen Bundesstaaten Brasiliens, Santa Catarina und Rio Grande do Sul, die den höchsten Anteil an deutschsprachigen Einwanderern aufgenommen haben, und in denen sich die große Mehrheit der Schulen mit Deutschunterricht befindet.

Diese Konstellation hat Auswirkungen auf die Deutschstudiengänge. So gibt es – je nach Region – einen nicht geringen Anteil an Schülern mit sprachlichen und / oder kulturellen Vorkenntnissen, auf die man aufbauen könnte, um sie sinnvoll zu nutzen und weiterzuentwickeln (vgl. Pupp Spinassé 2016: 97). Allerdings wird dieses Potenzial in der Deutschlehrausbildung bisher kaum berücksichtigt, weder in der Theorie, noch in der Praxis. So ist es keine Seltenheit, unter den Lehrkräften für Deutsch diskriminierende Vorstellungen oder schlichtweg falsche Informationen gegenüber den dialektsprechenden Schülern zu finden (vgl. Damke 1997: 55; Pupp Spinassé 2014: 22f. und 2016: 97). Eine entsprechende Sensibilisierung und Vorbereitung wäre hier dringend erforderlich, um die vorhandenen Potenziale nutzen zu können und Mehrsprachigkeit (bzw. die Verortung in mehreren Kulturen) als etwas Positives zu sehen.

Denkbar wäre die Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten unter mindestens drei Gesichtspunkten<sup>462</sup>:

- a) Über die Beschäftigung mit den sprachlichen Phänomenen, etwa im Rahmen von spezifischen Linguistik-Veranstaltungen, in denen die umfassenden Ergebnisse der Sprachkontaktforschung diskutiert werden;
- b) Durch die Auseinandersetzung mit unterrichtspraktischen Aspekten der Sprachvermittlung. Denkbar wäre hier bspw. die Anbindung an Konzepte zum sprachsensiblen Sach-Fachunterricht, um die sprachliche und inhaltliche Ebene zu verbinden (vgl. z. B. Krumm 1994: 8f.);
- c) Zudem ist die historische Dimension zu nennen, denn bisher spielt diese in den Curricula der Deutschstudiengänge kaum eine Rolle: „[so] kommen wir zu dem

---

<sup>462</sup> An dieser Stelle finden sich Parallelen zur Situation in den deutschsprachigen Ländern, dem dort praktizierten Umgang mit Minderheiten(sprachen) und der Forderung nach einer stärkeren Anerkennung der vorhandenen Realitäten (vgl. Kreutz 2001: 120; Kurz 2015: 14; Pupp Spinassé 2016: 100). Anknüpfungspunkte ergeben sich dabei v. a. an die im Fachbereich „Deutsch als Zweitsprache“ diskutierten Themen.

Ergebnis, dass es sinnvoll wäre, dass sich brasilianische Studierende der Germanistik mit dem linguistischen Hintergrund und der Geschichte der deutschen Einwanderer beschäftigen“ (Savedra / Höhmann 2014: 124).

Eine Ausnahme bei der Auseinandersetzung mit der sprachlichen und kulturellen Realität der Region bilden die zuletzt eingerichteten Studiengänge an der FURB, der UNIOESTE und (zum Teil) der UFPel<sup>463</sup>. Diese befinden sich jeweils in Regionen mit einem hohen Anteil an deutschstämmiger Bevölkerung und wurden in den 2000er Jahren bezeichnenderweise als Lehramtsstudiengänge eingerichtet. Sie thematisieren die sprachliche Realität der Umgebung<sup>464</sup>, allerdings hängt es auch hier wesentlich von den einzelnen Lehrpersonen ab, inwieweit sie den regionalen Bezug und die Vorkenntnisse ihrer Lerner mit berücksichtigen: „Se este pré-conhecimento está aproveitado em sala de aula, isso depende de cada professor, bastante”<sup>465</sup> (Interview 37, Z. 21–22). Dabei fehlt es nicht an entsprechenden Publikationen, die aufzeigen, wie die Vorkenntnisse sinnvoll integriert werden können, und welche bedeutende Rolle sie für die Akzeptanz des Deutschen in bestimmten Regionen Brasiliens spielen (vgl. z. B. Pupp Spinassé 2005, 2014 und 2016; Heidermann 2006).

Die besondere Stellung der deutschsprachigen Einwanderung und der regionalen Prägung spielt nicht nur in der theoretischen Diskussion eine Rolle, sondern wird auch von den Studierenden beobachtet, die sich verstärkt fragen, wie die Heritage-Phänomene sinnvoll in den Unterrichtsalltag integriert werden können:

Gostaria de participar / de ingressar num curso de extensão voltado ao ensino de alunos que já dominam dialetos alemães ou em metodologia de ensino do alemão como língua estrangeira. Nossos cursos de pós-graduação não enfocam essas áreas <sup>466</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 123).

### **Stichwort: Gruppenführung, Empathie**

<sup>463</sup> Im Bereich der Linguistik spielen die Phänomene der deutschen Dialektvarietäten an einigen Hochschulen durchaus eine Rolle (vgl. die laufenden Forschungsprojekte an der UFF, der UFRGS und der UFSC), jedoch finden die Erkenntnisse (noch) wenig Eingang in die Lehrer(aus)bildung.

<sup>464</sup> So wird bspw. an der FURB ein eigenes Seminar zu „deutsch-brasilianischer Literatur und Kultur“ als Pflichtfach angeboten.

<sup>465</sup> Ü. d. V.: „Ob dieses Vorwissen im Unterrichtsalltag genutzt wird, das hängt ziemlich stark von jeder einzelnen Lehrkraft ab.“

<sup>466</sup> Ü. d. V.: „Ich würde gern einen Zusatzkurs beginnen / belegen, der sich mit dem Unterricht für Schüler beschäftigt, die bereits einen deutschen Dialekt beherrschen, oder speziell zur Methodik-Didaktik von Deutsch als Fremdsprache. Unsere Aufbaustudiengänge behandeln diese Bereiche nicht ausreichend.“

Ein letzter Aspekt sei an dieser Stelle genannt: Der Umgang mit Gruppen im Unterricht. Dazu stellt der Leiter einer Sprachschule in Brasilien über die Absolventen der Deutschstudiengänge fest: „Sie haben die wissenschaftlichen Kenntnisse, bestenfalls auch die sprachlichen Kenntnisse, aber es fehlt die Kompetenz, mit Gruppen umzugehen und mit Menschen umzugehen“ (Interview 54, Z. 49–51).

Wie wichtig ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis für den Lernerfolg ist, wurde bereits in den Ausführungen zu den Kompetenzen dargestellt und wird in Studien belegt: Laut Hattie ist die passende Selbsteinschätzung mit Rang 1 von 150 die wichtigste Komponente für Lernerfolg (vgl. Zierer 2016: 47f.; 77f.). Auch im Modell der Handlungskompetenz für Lehrkräfte von Frey und Jung (2011: 30ff.) werden das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Empathie an mehreren Stellen aufgegriffen. Diese Tatsache mag auf den ersten Blick überraschen, wird jedoch von anderen Studien der Bildungswissenschaften bestätigt (vgl. etwa Marsh 1992: 35; Dickhäuser 2006: 5f.; oder Hasselhorn / Gold 2013: 114ff.), die nachweisen, wie wichtig die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lerner für den eigentlichen Lernerfolg ist. Diese Überzeugungen und die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus anzunähern, ist eine der zentralen Aufgaben der Lehrperson und wird erst dann möglich, wenn ein dialogisch geführter Unterricht stattfindet, der den Schülern die Möglichkeit gibt, sich über den Lernprozess und die Wahrnehmung desselben auszutauschen (vgl. Marsh 1992: 35; Zierer 2016: 48). In diesem Sinne ist die Bewusstmachung von Lehrer-Schüler-Beziehungen und Empathie nicht nur gefälliges Beiwerk, sondern sollte ein obligatorischer Teil der Lehrerbildung sein.

Von den Dozenten in den Experteninterviews gehen lediglich die Vertreter des IFPLA auf die Relevanz von Gruppenführung und Empathie ein<sup>467</sup>. Dies zeugt von der unterrichtspraktischen Ausrichtung der Institution, ist aber auch ein mögliches Indiz dafür, dass Praxisthemen aufgrund der üblichen institutionellen Trennung in „Fachkurse“ und „Didaktikkurse“ an den übrigen Deutschstudiengängen bisher eine untergeordnete Rolle spielen.

---

<sup>467</sup> Ich beziehe mich an dieser Stelle auf die bewusst offen gehaltene Frage 4 des Interviewleitfadens, in der nach den wichtigen Kompetenzen gefragt wird, die im Deutschstudium zu vermitteln sind.

### 6.3 Einschätzung der Qualifikation durch die Absolventen

Wie am Anfang des Kapitels dargestellt, lässt sich „Qualifikation“ aus verschiedenen Perspektiven erfassen und betrachten. Nachdem im bisherigen Verlauf des Kapitels vor allem danach gefragt wurde, welche Aspekte der Qualifikation bei den Studiengängen im Mittelpunkt stehen, geht es im folgenden Teilkapitel darum, die Ansichten der Absolventen in die Überlegungen einzubeziehen. Diese wurden im elektronischen Fragebogen der Verbleibstudie um eine Einschätzung dazu gebeten, wie umfassend sie sich durch ihr Studium qualifiziert fühlen und wie sie ihre fachlichen und überfachlichen Kompetenzen einschätzen.

#### 6.3.1 Allgemeine Einschätzung

Am Beginn der Fragen zur Qualifikation fand sich im Online-Fragebogen der Themenkomplex 4 (**Fragen 24 bis 27**), in dem es um die Einschätzung des Studiums und der Qualifikation ging. Die **Frage 24** nimmt zunächst eine allgemeine Einschätzung bestimmter Aspekte des Studiums vor, die insbesondere die Ausstattung und Infrastruktur betreffen. Gefragt wurde nach der Zufriedenheit mit den angegebenen Aspekten des Studiums, wobei 1 sehr unzufrieden und 5 sehr zufrieden bedeutet.

Aspekt	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Anzahl der Dozenten im Fach	3,45	4,00	,069	1,209	1	5
Qualifikation der Dozenten	4,17	4,00	,056	,977	1	5
Ausstattung + Nutzbarkeit der Räume	3,33	3,00	,064	1,117	1	5
IT- und Medienausstattung der HS	3,05	3,00	,072	1,263	1	5
Nutzbarkeit der Bibliothek	3,49	4,00	,074	1,288	1	5
Allg. Zufriedenheit mit der HS	3,71	4,00	,057	,990	1	5

Tabelle 72: Allgemeine Einschätzung der Deutschstudiengänge

Wie bei allen Items des Online-Fragebogens mit skalierten Angaben waren die Antworten breit gestreut. Die Median-Werte bewegen sich jedoch allesamt zwischen 3 und 4 und zeigen, dass die Befragten tendenziell zufrieden mit der Infrastruktur der Universitäten sind. Weniger angetan waren die Absolventen demzufolge von der Ausstattung und Nutzbarkeit

der Räume sowie mit der IT- und Medienausstattung: Dies ist nicht verwunderlich, da der Alltag an öffentlichen Universitäten nach wie vor von Kreidetafeln und komplizierten Buchungsverfahren für die Raumreservierung geprägt ist. Der höchste Mittelwert der Tabelle entfällt auf die Qualifikation der Dozenten, mit der die Befragten tendenziell „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ waren<sup>468</sup>.

### 6.3.2 Einschätzung der fachbezogenen Qualifikationen

Nach dieser allgemeinen Einschätzung zielte **Frage 25** auf die akademische Vorbereitung auf bestimmte Themenbereiche ab. Die Grundlage für die Frage-Items stellten die in Unterkapitel 2.2.1 genannten Fachbereiche von Deutsch als Fremdsprache dar, die durch vier weitere Aspekte ergänzt wurden, die in der Literatur als relevant für die fachliche Ausbildung wahrgenommen werden (vgl. North / Mateva / Rossner 2011: 9; Centeno García 2014: 426). Die Einschätzung erfolgte erneut über eine 5er-Skala, in der die 1 für eine „sehr unzureichende Vorbereitung“ steht, die 5 für eine „sehr gute“.

Wie gut fühle ich mich vorbereitet in Hinblick auf	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Beherrschung der dt. Sprache	3,38	4,00	,068	1,186	1	5
Sprachwissenschaft	3,34	3,00	,063	1,101	1	5
Methodik und Didaktik	3,40	4,00	,069	1,199	1	5
Literatur, Kultur, Landeskunde	3,64	4,00	,062	1,083	1	5
Übersetzen / Dolmetschen	2,95	3,00	,069	1,209	1	5
Sprachbewusstheit / Mehrsprach.	3,34	3,00	,070	1,215	1	5
Praxiserfahrungen (z. B. Praktika)	3,32	3,00	,076	1,325	1	5
Networking, Strateg. Denken	2,63	3,00	,073	1,259	1	5
Anwendungs- und Berufsbezug	2,97	3,00	,073	1,271	1	5

Tabelle 73: Einschätzung der fachlichen Vorbereitung durch das Studium<sup>469</sup>

<sup>468</sup> Möglicherweise spiegelt sich hier die Tatsache wider, dass seit der Jahrtausendwende der Dokortitel in aller Regel Voraussetzung für die Berufung auf eine feste Stelle ist, womit der Anteil der promovierten Dozenten im Fach gestiegen ist.

<sup>469</sup> Grundlage der Berechnungen ist  $n = 304 - 306$ .

Die Antworten auf diese Frage zeigen einen Median von 3 oder 4 – die Befragten geben damit an, mit der Vorbereitung in den einzelnen Fachbereichen mittelmäßig bis durchaus zufrieden zu sein. Auch die Mittelwerte weisen gerade einen Punkt Unterschied zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Wert auf.

Um die hier getroffene Einschätzung zu verifizieren und mögliche stärker ausgeprägte Unterschiede aufzuzeigen, wurde in **Frage 26** erhoben, in welchen Bereichen sich die Absolventen während der Studiums eine intensivere Vorbereitung gewünscht hätten. Da die hierbei getroffene Einschätzung retrospektiv und auf dem Hintergrund der persönlichen Arbeitserfahrungen der Absolventen erfolgte, sind die Ergebnisse stärker an der Praxis orientiert. In der aus den Antworten erstellten Tabelle steht die 1 für „deutlich weniger als Schwerpunkt gewünscht“, die 5 für „deutlich mehr als Schwerpunkt gewünscht“.

In welchen Bereichen wäre ich gern besser vorbereitet worden?	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Beherrschung der dt. Sprache	4,47	5,00	,048	,822	1	5
Sprachwissenschaft	3,89	4,00	,057	,967	1	5
Methodik und Didaktik	4,13	4,00	,056	,958	1	5
Literatur, Kultur, Landeskunde	4,16	4,00	,052	,892	1	5
Übersetzen / Dolmetschen	4,15	5,00	,061	1,044	1	5
Sprachbewusstheit / Mehrsprachig.	3,99	4,00	,056	,946	1	5
Praxiserfahrungen (z. B. Praktika)	4,27	5,00	,052	,883	1	5
Networking, Strat. Denken	4,18	4,00	,054	,917	1	5
Anwendungs- und Berufsbezug	4,14	4,00	,057	,963	1	5

Tabelle 74: Angaben der Befragten zu gewünschten Schwerpunkten im Studium<sup>470</sup>

Die Antworten auf **Frage 26** machen deutlich, dass die Befragten sich in allen Bereichen eine relativ oder deutlich stärkere Schwerpunktsetzung gewünscht hätten. Die größten Diskrepanzen zwischen „Vorbereitung“ und „Wunsch nach Schwerpunktsetzung“ lassen sich für die Themen „Übersetzen“ und „Praxiserfahrung“ feststellen. Beim Blick auf die

<sup>470</sup> Grundlage der Berechnungen ist n = 286 – 295. Zu beobachten ist, dass die Anzahl der Antworten bei Frage 26 deutlich niedriger ausgefallen ist als bei Frage 25. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Frage nach anderen gewünschten Schwerpunkten nicht für alle Befragten relevant war.



Mittelwerte entfällt der erste Rang auf die Sprachbeherrschung – der Unterschied zwischen der gefühlten und der gewünschten Vorbereitung beträgt hier mehr als einen ganzen Punktwert. Dieses Bild deckt sich mit den Angaben sowohl in der Fachliteratur als auch in den Experteninterviews, wo die zentrale Rolle der sprachlichen (und auch didaktischen) Kompetenzen betont wird. In diesem Sinne erscheint es nach wie vor wichtig, der sprachlichen sowie methodologisch-didaktischen Lehreraus- und -fortbildung die nötige Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Kaufmann 2003: 37). Wie wichtig dies (auch im Sinne einer praxisorientierten Fachdidaktik für Deutsch) von den Absolventen erachtet wird, zeigen stellvertretend zwei Aussagen aus den Experteninterviews:

Eu acho que se precisa ampliar e fortalecer a competência didática. Primeiro, porque as línguas são todas unificadas, a didática das línguas estrangeiras dentro do ponto de vista da grade <sup>471</sup> (Interview 22, Z. 48–50).

Meiner Meinung nach fehlt es ein bisschen im Bereich der Didaktik, mir fehlt das einfach, spezifisch für Deutsch. Wir haben zwar Didaktik hier, *Metodologia do ensino*, wie sie hier sagen, aber ich glaube, es fehlt mehr Praxis (Interview 40, Z. 19–21).

### 6.3.3 Einschätzung der überfachlichen Qualifikationen

Bis hierher waren die fachlichen Qualifikationen mit unmittelbarem Bezug zum Deutschstudium Gegenstand der Betrachtungen. Diese Perspektive wird nun erweitert, indem weitere „überfachliche Kompetenzen“ in die Überlegung einbezogen werden. Diese sind in Unterkapitel 2.3.3 einführend beschrieben worden.

Ein Teil der Forschungstätigkeit bestand darin, die Überlegungen zu „überfachlichen Kompetenzen“ aufzuarbeiten und für den Online-Fragebogen zu systematisieren. Zur Erstellung der Frage-Items in den **Fragen 27 und 40** wurde deswegen die Fachliteratur gesichtet: Bewusst wurden nicht nur Publikationen aus dem DaF-Bereich konsultiert, sondern auch aus den Bildungs- und Kulturwissenschaften. Auf dieser Grundlage wurde eine Liste mit 18 Kompetenzen erstellt, die für den beruflichen Kontext von Fremdsprachenlehrkräften als relevant betrachtet werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die fachliche Verortung der Frage-Items und zeigt zudem auf, ob diese in der Diskussion um „Schlüsselkompetenzen“ und „Lehrkompetenzen“ eine Rolle spielen.

<sup>471</sup> Ü. d. V.: „Ich glaube dass die didaktische Kompetenz ausgebaut und gestärkt werden muss. Vor allem, weil die Sprachen alle gemeinsam unterrichtet werden, als Fachdidaktik im Curriculum.“

Nr.	Kompetenz	Schlüsselkompetenz	Lehrkompetenz	Bezug bei
1	Allgemeinwissen			Nünning (2007: 161f.)
2	Wissenschaftliche Grundlagen			Seidel / Schwindt / Kobarg / Prenzel (2008: 198), Heyse (2015: 26), Martinez (2015: 336f.)
3	Kreativität und Problemlösungskompetenz	X		Nünning (2007: 166f.), Heyse (2014: 202), Heyse / Erpenbeck / Ortmann (2015: 15)
4	Analyse-, Recherche- und Informationskompetenz	X		Nünning (2007: 166f.)
5	Fächerübergreifendes Arbeiten	X		Nünning (2007: 166f.), Rieckmann (2013: 84f.)
6	Selbständiges Arbeiten, kritisches Denken	X		Rieckmann (2013: 79–85), Centeno García (2014: 429)
7	Sprachliche Kompetenzen			Nünning (2007: 166f.), Studer (2010: 1267ff.), North / Mateva / Rossner (2011: 6), Pfeiffer (2012: 25)
8	Sprachbewusstheit			North / Mateva / Rossner (2011: 9)
9	Rhetorische und Präsentationskompetenzen	X		Nünning (2007: 159, 166f.)
10	EDV-/Medienkompetenz	X	X	Nünning (2007: 166f.), North / Mateva / Rossner (2011: 9), Waibel (2014: 442, 446)
11	Interkulturelle Kompetenzen	X	X	Nünning (2007: 161), North / Mateva / Rossner (2011: 9), Centeno García (2014: 424), Waibel (2014: 441)
12	Methodisch-didaktische Kompetenzen	X	X	North / Mateva / Rossner (2011: 7), Rupp (2014: 64)
13	Zeitmanagement und Planungskompetenz	X		Terhart (2000: 8), Nünning (2007: 161, 167f.), Rieckmann (2013: 84f.), Centeno García (2014: 430)
14	Evaluierungs- und Bewertungskompetenzen	X	X	Seidel / Schwindt / Kobarg / Prenzel (2008: 198), North / Mateva / Rossner (2011: 8), Rieckmann (2013: 84f.), Rupp (2014: 64), Martinez (2015: 336f.)
15	Empathie			Frey/Jung (2011: 31), Rieckmann (2013: 84f.), Heyse (2015: 26)
16	Networking / Arbeit mit Interessengruppen	X		Frey / Jung (2011: 31), Centeno García (2014: 426)
17	Team- und Kooperationsfähigkeit			Nünning (2007: 160), Rieckmann (2013: 84f.), Heyse (2014: 202)
18	Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz			Rieckmann (2013: 84f.)

Tabelle 75: Begründung der Auswahl der abgefragten Kompetenzen

Mit der Entscheidung, nicht nur einzelne Fachbereiche bzw. fachliche Kompetenzen, sondern auch überfachliche Kompetenzen in den Blick zu nehmen, folgt die Untersuchung einer weiten Definition von Lehrkompetenzen. Damit wird versucht, einen möglichst breiten Zugang zur Einschätzung der Kompetenzen zu ermöglichen (vgl. etwa Hallet 2006: 21f.; Schart / Legutke 2012: 57f.). Die folgende Tabelle nimmt die Liste der ausgewählten Kompetenzen als Grundlage und stellt dar, wie die Absolventen die Vermittlung derselben in den Deutschstudiengängen einschätzen.

Vorbereitung auf diese Kompetenzen	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Allgemeinwissen	3,75	4,00	,060	1,048	1	5
Fachwissenschaftliche Grundlagen	3,03	3,00	,060	1,048	1	5
Kreativität, Problem-lösungskomp.	3,41	4,00	,067	1,157	1	5
Analyse- und Recherchekompetenz	3,50	4,00	,065	1,127	1	5
Interdisziplinäres Arbeiten	3,31	3,00	,066	1,141	1	5
Autonomes Arbeiten, krit. Denken	3,79	4,00	,066	1,144	1	5
Sprachkompetenz Deutsch	3,24	3,00	,068	1,190	1	5
Sprachbewusstsein	3,71	4,00	,062	1,077	1	5
Rhet. + Präsentationskompetenzen	3,36	3,00	,064	1,109	1	5
IT- und Medien-kompetenzen	3,03	3,00	,070	1,213	1	5
Interkulturelle Kompetenz	3,45	4,00	,064	1,116	1	5
Didaktik- und Meth.-Kompetenzen	3,35	3,00	,066	1,148	1	5
Planungskompetenz, Zeitmanagement	3,07	3,00	,068	1,176	1	5
Evaluierungskompetenz	3,10	3,00	,066	1,153	1	5
Empathiefähigkeit	3,40	3,00	,070	1,217	1	5
Netzwerken, Interessengruppen	2,90	3,00	,068	1,173	1	5
Gruppen- und Teamarbeit	3,26	3,00	,067	1,173	1	5
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	3,04	3,00	,072	1,256	1	5

Tabelle 76: Ergebnis der genannten Kompetenzen

Auffällig an dieser Tabelle ist, dass der Median ausnahmslos bei 3 oder 4 liegt, dass die Einschätzung der Vorbereitung also als neutral bis positiv angesehen wird. Gleichzeitig liegt kein Mittelwert auch nur in der Nähe von 4, was eine zufriedenstellende Vorbereitung bedeuten würde. Die Aussage zur Sprachkompetenz in der Zielsprache liegt mit einem Mittelwert von 3,24 im unteren Mittelfeld.

Gegen das gewählte Vorgehen, die überfachlichen Kompetenzen in die Einschätzung der Qualifikationen mit einzubeziehen, mag es den Einwand geben, dass das Hauptkriterium der Lehrerausbildung die Vermittlung von Fach- und Lehrkompetenzen sein solle. Außer der Tatsache, dass diese sich schwer von den überfachlichen Kompetenzen trennen lassen (vgl. Frey / Jung 2011: 19f.), gibt es noch einen weiteren Grund für den in der Studie umgesetzten offenen Ansatz: Überfachliche Kompetenzen sind für spätere Arbeitgeber keineswegs unbedeutend. Dies zeigt etwa das folgende Zitat zur „Planungskompetenz“, das aus der Perspektive eines Spracheninstituts in den Experteninterviews getätigt wurde und sich auf die Absolventen der Deutschstudiengänge bezieht:

[...] was sie nicht mitbringen, das ist diese grundsätzliche Planungskompetenz. Ich weiß aber auch nicht, ob das überhaupt ein Universitätsthema ist, ja? Ob es das sein könnte, sollte – wenn man an der Universität auch praktisch arbeiten will, dann gehört das mit Sicherheit dazu. Es ist aber nichts, was bisher an Universitäten unterrichtet wird. Es ist natürlich auch etwas Grundsätzliches, denn Planungskompetenz ist ja etwas, das man in anderen Bereichen genauso anwenden kann [...] (Interview 51, Z. 48–54).

Neben der grundsätzlichen Bedeutung der Planungskompetenz wird hier implizit auf weitere überfachliche Kompetenzen verwiesen und gleichzeitig die Frage gestellt, inwieweit es die Rolle der Studiengänge sein sollte, auf diesen Bereich gezielter vorzubereiten.

#### 6.3.4 Bedarf an den jeweiligen Qualifikationen

Eine zentrale Frage der Untersuchung ergibt sich im Anschluss an die Einschätzung der von den Hochschulen vermittelten Kompetenzen: Passen diese zu den Bedürfnissen der Absolventen? Hier ein Gleichgewicht zu erzielen ist spätestens dann relevant, wenn es um den Verbleib der Alumni geht: Denn wenn die Studiengänge nicht das vermitteln, was die Absolventen für ihre berufliche Tätigkeit brauchen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie im angestrebten Fach arbeiten werden.

Um den Bedarf an bestimmten Kompetenzen zu ermitteln, wird häufig auf die Bedarfsanalyse zurückgegriffen. Da hierüber die Passung der Ausbildungsinhalte an spätere Arbeitsfelder erfasst werden kann, wird sie als ein Instrument zur Qualitätssicherung betrachtet (vgl. etwa von der Handt 2007: 390). Dass die Abstimmung zwischen Bedarf und Vermittlung von passenden Inhalten auch in der Fremdsprachenlehrausbildung bereits seit langem diskutiert wird, zeigt beispielhaft das folgende Zitat:

Ausbildungskonzepte sollen dem künftigen Tätigkeitsfeld in einer bestimmten sozialen Wirklichkeit entsprechen, woraufhin die Auszubildenden ausgebildet werden müssen. Also gilt es, die Tätigkeitsfelder und die soziale Wirklichkeit zu beschreiben, für die Fremdsprachenlehrer aktuell und möglicherweise mittelfristig gebraucht werden (Christ 1990: 57).

Mithilfe der Verbleibstudie sollten diejenigen zu Wort kommen, die den Bedarf an bestimmten Kompetenzen für die berufliche Tätigkeit aus der eigenen Erfahrung heraus am realistischsten einschätzen können: Die Absolventen der Deutschstudiengänge. Sie wurden dazu befragt, in welchem Umfang sie die an der Universität vermittelten Inhalte in ihrer beruflichen Tätigkeit benötigen. Um die entsprechenden Informationen zu erheben, wurde die Liste an Kompetenzen aus **Frage 27** für die **Frage 40** übernommen, nun aber aus der Perspektive heraus, in wieweit die genannten Kompetenzen für die eigene berufliche Tätigkeit relevant sind. In der folgenden Tabelle steht die „1“ dafür, dass eine bestimmte Kompetenz in der Arbeit „nie“ benötigt wird, die „5“ steht für „immer“. Je höher also der Wert, umso öfter wird die bezeichnete Kompetenz gebraucht, und umso höher ist ihre Relevanz für die berufliche Tätigkeit einzuschätzen.

Eingeschätzter Bedarf	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Allgemeinwissen	4,47	5,00	,049	,854	1	5
Fachwissenschaftliche Grundlagen	3,16	3,00	,085	1,471	1	5
Kreativität, Problemlösungskompetenz	4,42	5,00	,051	,878	1	5
Analyse- und Recherchekompetenz	4,02	4,00	,063	1,089	1	5
Interdisziplinäres Arbeiten	3,85	4,00	,063	1,085	1	5
Autonomes Arbeiten, kritisches Denken	4,20	5,00	,061	1,060	1	5
Sprachkompetenz Deutsch	3,89	5,00	,090	1,561	1	5

Sprachbewusstsein	4,10	5,00	,070	1,216	1	5
Rhetorische + Präsentationskompetenzen	3,92	4,00	,067	1,157	1	5
IT- und Medienkompetenz	3,79	4,00	,065	1,127	1	5
Interkulturelle Kompetenz	4,13	4,00	,060	1,041	1	5
Didaktik- und Methodenkompetenzen	4,07	5,00	,077	1,331	1	5
Planungskompetenz, Zeitmanagement	4,32	5,00	,057	,994	1	5
Evaluierungskompetenz	3,95	4,00	,071	1,227	1	5
Empathiefähigkeit	4,32	5,00	,059	1,019	1	5
Netzwerken, Interessen- gruppen	3,44	4,00	,078	1,336	1	5
Gruppen- und Teamarbeit	3,72	4,00	,075	1,286	1	5
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	4,14	5,00	,062	1,065	1	5

Tabelle 77: Einschätzter Bedarf an Kompetenzen<sup>472</sup>

Wie bereits in den Antworten auf **Frage 26** lässt sich auch hier ein durchweg hoher Median feststellen (Medianwert 4 oder 5). Damit wird allen genannten Kompetenzen eine relativ hohe oder sehr hohe Relevanz eingeräumt – außer den „fachwissenschaftlichen Grundlagen“, die als einzige den Median 3 erhalten haben und damit weniger häufig im Berufsalltag verortet werden als alle anderen Kompetenzen<sup>473</sup>. – In einem weiteren Schritt wurden nun die Zahlen der eingeschätzten Vermittlung der Kompetenzen in der Universität neben die des eingeschätzten Bedarfs gelegt. Die folgende Tabelle zeigt die Übersicht:

<sup>472</sup> Grundlage der Antworten ist n = 296 – 301.

<sup>473</sup> Der im Verhältnis niedrige Wert für die Fachwissenschaften deckt sich mit den Überlegungen zu Fach- und Lehrkompetenzen, die in Unterkapitel 2.3.4 angesprochen wurden und bspw. bei Schart / Legutke (2012: 57) zu finden sind.

Vermittlung vs. eingeschätzter Bedarf	Mittelwert	Median	Mittelwert	Median
Allgemeinwissen	3,75	4,00	4,47	5,00
Fachwissenschaftliche Grundlagen	3,03	3,00	3,16	3,00
Kreativität, Problemlösungskompetenz	3,41	4,00	4,42	5,00
Analyse- und Recherchekompetenz	3,50	4,00	4,02	4,00
Interdisziplinäres Arbeiten	3,31	3,00	3,85	4,00
Autonomes Arbeiten, kritisches Denken	3,79	4,00	4,20	5,00
Sprachkompetenz Deutsch	3,24	3,00	3,89	5,00
Sprachbewusstsein	3,71	4,00	4,10	5,00
Rhetorische + Präsentationskompetenzen	3,36	3,00	3,92	4,00
IT- und Medienkompetenz	3,03	3,00	3,79	4,00
Interkulturelle Kompetenz	3,45	4,00	4,13	4,00
Didaktik- und Methodenkompetenzen	3,35	3,00	4,07	5,00
Planungskompetenz, Zeitmanagement	3,07	3,00	4,32	5,00
Evaluierungskompetenz	3,10	3,00	3,95	4,00
Empathiefähigkeit	3,40	3,00	4,32	5,00
Netzwerken, Interessengruppen	2,90	3,00	3,44	4,00
Gruppen- und Teamarbeit	3,26	3,00	3,72	4,00
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	3,04	3,00	4,14	5,00

Tabelle 78: Vergleich der Kompetenzen (Vermittlung vs. Bedarf)

In der vorstehenden Tabelle wird deutlich, dass der eingeschätzte Bedarf für ausnahmslos alle Bereiche – also sowohl den Lehrkompetenzen als den überfachlichen Kompetenzen – höher liegt als die erreichte Vorbereitung im Rahmen des Deutschstudiums. Dies mag insofern nicht überraschen, als die Absolventen sich nachvollziehbarer Weise im Rückblick eine umfassendere Vermittlung in den Bereichen wünschen, in denen sie nun beruflich tätig sind. Zugleich fällt auf, dass die Differenz zwischen Vorbereitung und Gebrauch bei 5 der 18 genannten Kompetenzen deutlicher auseinander geht als bei den anderen (um zwei Punktwerte im Median). Diese Kompetenzen sollen deswegen genauer betrachtet werden.

Bei den Kompetenzen, die die genannten Kriterien erfüllen, handelt es sich um die „Sprachkompetenz Deutsch“, „Didaktik- und Methodenkompetenz“, „Planungskompetenz und Zeitmanagement“, „Empathiefähigkeit“ und „Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz“. Dies sind Qualifikationen, die in der Fachliteratur häufig als zentral für Fremdsprachenlehrkräfte erachtet werden, um einen effizienten und erfolgreichen Unterricht durchzuführen. Als Zwischenfazit ließe sich demnach festhalten, dass die größte Diskrepanz zwischen der Vorbereitung durch das Studium und dem tatsächlichen Bedarf für diejenigen Kompetenzen festzustellen ist, die den Kernbereich der Fremdsprachenlehrausbildung betreffen. Bei der zweifelsohne notwendigen Fokussierung auf die kritischen Aspekte in den fachbezogenen Kompetenzen sollte nicht vergessen werden, dass auch bei den überfachlichen Kompetenzen (namentlich bei der Förderung von Allgemeinwissen, Kreativität und Problemlösungskompetenz) das Angebot der Deutschstudiengänge deutlich hinter dem von den Absolventen formulierten Bedarf zurückliegt.

In der Diskussion um die Ausrichtung von Curricula und von Studieninhalten wird häufig angemahnt, dass die subjektiv formulierten Bedürfnisse (ebenso wie die Bedarfe der Wirtschaft) nicht das einzige Argument für die Strukturierung sein sollte und die thematisierten Aspekte stets in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden müssen. Es ist zweifelsohne richtig, Studiengänge nicht allein an den Interessen des Marktes und des Arbeitsangebotes auszurichten. Gleichzeitig wäre es – auch den Studierenden gegenüber – ein Versäumnis, den Bedarf und die Bedürfnisse, die von den Absolventen genannt werden, aus den Überlegungen auszuklammern (vgl. Waibel 2014: 435). Die sich aus den Ergebnissen ergebenden möglichen Konsequenzen werden deswegen in Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt.

### 6.3.5 Deutschstudium zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im vorherigen Unterkapitel wurde durch einen Vergleich der im Studium erworbenen und der im beruflichen Alltag genutzten Kompetenzen danach gefragt, inwieweit das Angebot der Studiengänge zu den Bedürfnissen der Absolventen passt. Außer dem Kompetenzvergleich ist ein mögliches weiteres Kriterium zur Bemessung der Qualifikation die Zufriedenheit der Alumni mit der Studienwahl, denn eine hohe Zufriedenheit kann einen Indikator für eine sinnvolle fachliche Ausbildung darstellen.



Die Zufriedenheit mit dem Studium wurde in der Verbleibstudie nicht explizit abgefragt. Gleichwohl wurde über die **Frage 43** die Relevanz des Studiums generell, die Zufriedenheit mit der Universität und die Sinnhaftigkeit des Deutschstudiums erhoben.

Frage	Antwort	insgesamt	NNO	Sudeste	Sul
Würden Sie (generell) noch einmal studieren? (n=301)	ja	263 (87%)	23 (96%)	136 (86%)	104 (87%)
	nein	13 (4%)	0 (0%)	7 (4%)	6 (5%)
	weiß nicht	25 (9%)	1 (4%)	15 (10%)	9 (8%)
Würden Sie noch einmal dieselbe Hochschule auswählen? (n=299)	ja	219 (73%)	19 (79%)	111 (70%)	89 (76%)
	nein	39 (13%)	4 (17%)	27 (17%)	8 (7%)
	weiß nicht	41 (14%)	1 (4%)	20 (13%)	20 (17%)
Würden Sie noch einmal Deutsch studieren? (n=299)	ja	181 (60%)	13 (54%)	90 (57%)	78 (67%)
	nein	65 (22%)	8 (33%)	38 (24%)	19 (16%)
	weiß nicht	53 (18%)	3 (13%)	30 (19%)	20 (17%)

Tabelle 79: Einschätzung von Studium und Studiengang (Kontrollfrage)

Die Ergebnisse zeigen eine graduelle Abstufung: So würden 87% der Befragten noch einmal studieren (im „NNO“ sogar 96%), knapp Dreiviertel noch einmal dieselbe Hochschule wählen (auch hier gelten für den „NNO“ leicht höhere Werte) und immerhin 60% würden sich auch im Rückblick noch einmal für ein Deutschstudium entscheiden. Auffallend ist für den letzten Aspekt, dass sich ein Drittel der Befragten im „NNO“ dezidiert gegen ein Deutschstudium entscheiden würde, während es im „Süden“ weniger als die Hälfte dieses Wertes sind: Es liegt nahe, dass diese Einschätzung in Zusammenhang mit den (fehlenden) Arbeitsmöglichkeiten im Norden und Nordosten zu sehen ist.

Zur Einordnung der Ergebnisse ein Vergleich: In einer 2010 durchgeführten Verbleibstudie zu DaF-Absolventen in Deutschland vermerkten rund 85% der Befragten, dass sie wieder studieren würden, 75% dies an derselben Universität tun und 55% wieder DaF wählen würden – 22% gaben sogar an, auf keinen Fall wieder DaF auszuwählen (vgl. Waibel 2012: 72f.). Die Zustimmung zum Fach erhielt damit auch in der deutschen Studie die geringsten Werte und liegt damit – trotz der nachweislich besseren finanziellen Lage – deutlich unter dem Wert für das Deutschstudium in Brasilien.

## 6.4 Zum Wert der Qualifikation

Als Gradmesser für die Qualifikation der Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge soll nach dem Blick auf die Curricula und die Einschätzung der Studierenden selbst ein weiteres Kriterium hinzugezogen werden: Der Wert der Qualifikation. Dieser lässt sich kaum direkt ermitteln, wohl aber über eine Reihe von Indikatoren beschreiben, so etwa in Zusammenhang mit der Berufswahl, den (fachlichen) Anforderungen und der Nachfrage nach Weiterbildungsmöglichkeiten.

### 6.4.1 Qualifikation als Kriterium der Berufswahl

In welchem Bereich Absolventen eines bestimmten Studiengangs nach ihrem Abschluss arbeiten, hängt einerseits davon ab, wie sie sich selbst positionieren und welche Art der beruflichen Tätigkeit sie auswählen. Daneben gibt es noch andere Kriterien, die entscheidend dafür sind, wer eine bestimmte Arbeit überhaupt bekommt. Ein Beispiel für den Lehrerberuf aus Deutschland: Aktuell ist es in Sachsen schwierig, mit der Abschlussnote 1,5 im 1. Staatsexamen einen Referendariatsplatz für das „Lehramt an Gymnasien“ zu bekommen – die Abschlussnote entscheidet in diesem Fall ganz wesentlich darüber, ob eine Arbeitsstelle im angestrebten Fachbereich besetzt werden kann oder nicht.

Auf diesem Hintergrund wurde die **Frage 37** formuliert, in der erfasst wird, wie wichtig die Befragten ausgewählte Aspekte des Studiums bzw. des Abschlusses für eine erfolgreiche Bewerbung auf ihre aktuelle Stelle einschätzen. In der folgenden Tabelle steht die „1“ für „nicht relevant“, die „5“ hingegen für „sehr relevant“.

Aspekt für die erfolgreiche Stellenwahl	Mittelwert	Median	Standardfehler	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Abgeschlossenes Studium	4,21	5,00	,078	1,348	1	5
Studienfach, Studienrichtung	4,11	5,00	,083	1,428	1	5
Studienausrichtung und -inhalte	3,16	3,00	,099	1,703	1	5
Thema der Abschlussarbeit	1,90	1,00	,077	1,325	1	5
Abschlussnote des Studiums	2,03	1,00	,079	1,356	1	5
Guter Ruf der Universität	2,91	3,00	,092	1,574	1	5

Arbeitserfahrung	3,67	4,00	,087	1,500	1	5
Auslandsaufenthalt	3,13	3,00	,098	1,684	1	5
Deutschkenntnisse	3,74	5,00	,092	1,592	1	5
IT- und Medienkompetenz	2,63	3,00	,084	1,446	1	5

Tabelle 80: Einschätzung der Gründe für eine erfolgreiche Stellenwahl

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Befragten die Gründe für eine erfolgreiche Stellenwahl anders gewichten, als das für Deutschland zu erwarten wäre: Entscheidend für eine Anstellung ist zunächst, ob ein Studienabschluss vorliegt, nachgeordnet auch die Fachrichtung und die Deutschkenntnisse. Arbeitserfahrungen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, die Studieninhalte oder Auslandsaufenthalte werden jedoch als deutlich weniger wichtig eingeschätzt<sup>474</sup>. Kaum Bedeutung wird dem Thema der Abschlussarbeit und der Abschlussnote beigemessen. Dass die bereits mehrfach erwähnten Sprachkenntnisse insbesondere in Zusammenhang mit der Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer eine Schlüsselrolle bei der Arbeitssuche einnehmen, findet sich in mehreren Aussagen der Experten wieder, am deutlichsten im folgenden Zitat:

Diese Studenten, aufgrund ihrer Erfahrung, auch an der Uni Jena in der letzten Zeit, die sind sprachlich sehr gut vorbereitet, das heißt sie finden wirklich sehr schnell einen Arbeitsplatz: Sie fallen bei Interviews auf, denn diese mündliche Kompetenz spielt natürlich eine Rolle (Interview 53, Z. 68–71).

#### 6.4.2 Anforderungen an die Absolventen

Aufgrund verschiedener Faktoren sind seit der Jahrtausendwende die Anforderungen an die Ausbildung und Qualifikation von jungen Leuten in Brasilien stetig gestiegen:

Temos atualmente um mercado de trabalho cada vez mais exigente que impõe uma condição desigual à juventude que disputa os postos de trabalho. A educação ganha centralidade na preparação dos indivíduos para o trabalho, configurando uma pressão constante para esses jovens no sentido de adquirir qualificação e estudar cada vez mais <sup>475</sup> (Costa 2013: 78).

<sup>474</sup> Auslandsaufenthalte (zumindest, wenn diese im Zielsprachenland stattfinden) spielen insofern eine größere Rolle als von den Befragten angegeben, als sie oftmals entscheidend für den Auf- und Ausbau der Sprachkompetenzen sind.

<sup>475</sup> Ü. d. V.: „Wir sehen uns mit einem immer anspruchsvolleren Arbeitsmarkt konfrontiert, auf dem ungleiche Bedingungen für die Bewerber herrschen. Die Bildung rückt bei der Vorbereitung der jungen Leute auf die berufliche Tätigkeit in den Mittelpunkt und sorgt für einen stetigen Druck, damit sie zusätzliche Qualifikationen erwerben und immer mehr studieren.“

Die Tendenz zu höheren Anforderungen gilt gleichermaßen für Hochschuldozenten und die künftigen Lehrkräfte – unter anderem auch an den Schulen (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 327). Das ist den Studenten ebenso bewusst wie den Professoren, und zum Teil eine Entwicklung, die geplant und befürwortet wird.

Am Anfang hieß es so ein bisschen: „Wenn wir so viel Theorie fordern, unser Publikum ist ja nicht so, da kommen viele aus dem Hinterland, und die sind zwar deutschstämmig, aber haben damit eigentlich gar nicht so viel am Hut, dann verschrecken wir die ganze Belegschaft, und wir werden irgendwann mal zusperren müssen oder so.“ Und das ist eigentlich nicht der Fall – eher das Gegenteil. Wir haben da zum Teil die Ansprüche eher gesteigert, und das macht sich positiv bemerkbar. Das zieht mehr interessante Studenten an, wenn man ein höheres Anforderungsprofil hat (Interview 36, Z. 94–101).

Das in Deutschland verbreitete Vorurteil, dass eher Absolventen mit intellektuell niedrigeren Ansprüchen den Lehrerberuf ergreifen (vgl. Terhart 2014: 434) ist in Brasilien beinahe umgekehrt: diejenigen Absolventen mit der besten Qualifikation finden eine Anstellung als Lehrkräfte, insbesondere an den Deutschen Auslandsschulen.

Die Besten aus unserem Kurs Deutsch-Portugiesisch haben es mittlerweile auch geschafft, in diesen Schulen Eintritt zu erhalten. Wir haben im Moment sechs ehemalige Absolventen, die an den Deutschen Schulen oder an anderen Privatschulen mit Deutschunterricht untergekommen sind (Interview 46, Z. 11–14).

Die wenigsten sind dann Deutschlehrer, man kann vielleicht tatsächlich sagen: die Besten und die Engagiertesten, die bleiben hier (Interview 48, Z. 9–10).

Gleichzeitig erscheint vielen Absolventen eine Karriere im Wissenschaftsbereich nach wie vor attraktiv, da sowohl Vergütung als auch Arbeitsbedingungen an den Hochschulen als deutlich besser eingeschätzt werden als an den Schulen. Aus diesem Grund ist es keineswegs sicher, dass die besten Absolventen als Lehrkräfte im Schulbereich tätig werden:

Ein anderer Aspekt ist, dass der Anwendungsbezug der Lehrertätigkeit von einigen Studenten, und nicht zuletzt von den intellektuell Besten, als zweitrangig gesehen wird, im Vergleich zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit (Interview 31, Z. 123–125).

### 6.4.3 Bedeutung von Weiterbildungsmöglichkeiten

Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welcher Wert einem grundständigen Deutschstudium beigemessen wird: Wird dies als ausreichend betrachtet, oder ist eine Weiterqualifizierung erforderlich?

Bereits seit den 1970er Jahren wurde in Brasilien deutlich, dass die Angebote im Rahmen der grundständigen Deutschstudiengänge den vielfältigen Anforderungen der Praxis nicht genügten (vgl. Azenha Junior 2015: 40). Aus diesem Grund wurden im Laufe der Zeit

verschiedene Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen, um die Absolventen der *Graduação* gezielter auf bestimmte Berufsfelder und Tätigkeiten im Anschluss an das Studium vorzubereiten. Unter „Weiterbildungsmöglichkeiten“ lassen sich verschiedenste Angebote fassen – von kurzen Fortbildungen bis hin zu kompletten Aufbaustudiengängen<sup>476</sup>. Auch wenn die kleineren, punktuellen Fortbildungsmaßnahmen zweifelsohne ihre Berechtigung haben und auf großes Interesse stoßen (vgl. Chen 2014: 58f.), soll es aus praktischen Gründen im Folgenden vornehmlich um die umfassenden Zusatzqualifikationen gehen.

Mit Blick auf die vergangenen Jahrzehnte ist als eine dieser Zusatzqualifikationen der *Curso de Especialização em Tradução* (CETRAD) zu nennen, ein Aufbaustudiengang für Übersetzer, der zwischen 1978 und 2006 an der USP bestand<sup>477</sup> (vgl. Bolle 2010: 265; Azenha Junior 2015: 35). Dieses Angebot wurde von den Studierenden zum einen für den Ausbau der sprachlichen Fertigkeiten genutzt (zum Teil, um die strengen Niveauvorgaben für einen Masterstudiengang zu erreichen), zum anderen aber als Vorbereitung auf die Übersetzertätigkeit, da es in Brasilien bis zur Jahrtausendwende kaum Möglichkeiten für eine grundlegende Übersetzerausbildung gab (vgl. Azenha Junior 2015: 40).

In eine andere Richtung gingen die Aktivitäten zur Stärkung der Lehrkompetenz, um die Absolventen der Deutschstudiengänge gezielter auf eine Tätigkeit im schulischen DaF-Unterricht vorzubereiten. Die Gründung des Lehrerausbildungsinstituts *Instituto Pedagógico Brasil–Alemanha* (IPBA) im Jahr 1981 war ein Ergebnis des in São Paulo tagenden und maßgeblich von der ZfA unterstützten „Arbeitskreises Schule“ (vgl. Uphoff 2011: 23). Das IPBA bot über fast zwei Jahrzehnte hinweg in enger Zusammenarbeit zwischen den deutschen Schulen, dem Goethe-Institut São Paulo und der USP ein zweijähriges Referendariat an, das von der ZfA personell und materiell umfassend unterstützt wurde (vgl. APPA 1989: 65; Saringen 2001: 1447; Kaufmann 2003: 36). Ein bedeutender Teil der heute an den Universitäten tätigen Deutschlehrkräfte und Dozenten hat dieses Programm durchlaufen – auch deswegen genoss das Referendariat einen exzellenten Ruf, allerdings wurde es Ende der 1990er Jahre eingestellt (vgl. Uphoff 2011: 23). Die Aufgaben der Lehrerweiterbildung (außerhalb des Referendariats) übernimmt seitdem teilweise das Goethe-Institut<sup>478</sup>.

<sup>476</sup> Die z. T. deutlich divergierenden Charakteristika zwischen „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ sind offensichtlich (vgl. dazu bspw. Duxa 2010: 354; Schröder 2010: 166f.). Trotz der daraus resultierenden unscharfen Einordnung werden „Fortbildungen“ an dieser Stelle als möglicher Teil von „Weiterbildungsmaßnahmen“ bezeichnet.

<sup>477</sup> Die Geschichte und Schwerpunkte des Aufbaustudiums für Übersetzer werden im Artikel von Azenha Junior (2015) umfassend beschrieben.

<sup>478</sup> Generell versucht das Goethe-Institut an seinen verschiedenen Standorten die Deutschlehrer zu unter-

Seit 2002 besteht wieder eine Referendariatsausbildung in São Paulo, die allerdings nicht mehr an der USP, sondern an der Deutschen Schule (Außenstelle Morumbi) angesiedelt ist. Mit diesem Programm soll für den Eigenbedarf der Deutschen Schulen der Region in einer elfmonatigen Zusatzausbildung der Lehrernachwuchs auf die Praxis vorbereitet werden (vgl. Pupp Spinassé 2005: 106; Gil de Andrade 2010: 131; Lietz de Pérez 2015: 3). Die Zusatzausbildung ist insofern mit dem deutschen Referendariat vergleichbar, als die Bewerber die erste Phase der Lehrerausbildung bereits durchlaufen haben müssen (also ein Lehramtsstudium für Deutsch und Portugiesisch) und es sowohl einen praktischen Teil an der Ausbildungsschule sowie einen theoretischen Teil am Ausbildungszentrum gibt. Schwerpunkte sind die praktische Unterrichtserfahrung, die Vertiefung der Methodenkenntnisse und ein Praktikum an der Partnerinstitution in Deutschland, der Friedrich-Schiller-Universität Jena (vgl. Lietz de Pérez 2015: 4ff.). Nach einer Abschlussprüfung erhalten die Referendare ein Zeugnis, und in der Regel werden die erfolgreichen Kandidaten direkt als Lehrkräfte an einer der Deutschen Schulen angestellt. In den letzten Jahren durchliefen etwa vier Personen pro Jahr das Referendariat.

Neben den genannten Angeboten für die Lehrerweiterbildung ist für die 1990er Jahre ein einjähriger Aufbaustudiengang für Deutschlehrer, eine *Especialização*, an der Landesuniversität UERJ überliefert<sup>479</sup> (vgl. Kerschhofer / Krumm 1997: 130; Int. 8, Z. 29–32). Die Idee dieses Aufbaustudiums wurde ab 2008 wieder aufgenommen und mündete 2013 (nun im institutionellen Rahmen der Postgraduiertenstudiengänge) in die Neugründung der *Especialização de Ensino de Alemão como Língua Estrangeira*<sup>480</sup>, die aktuell in enger Kooperation mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt wird (vgl. Stanke / Bolacio 2014: 129). Eine Besonderheit ist u. a. die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen zwischen dem brasilianischen und dem deutschen Partner (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 330).

Ebenfalls in den Bereich der Lehrerweiterbildung fällt die zweijährige DaF-Spezialisierung des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit der UFBA und der Gesamthochschule Kassel, die seit den 1990er Jahren auf Basis der Goethe-Fernstudieneinheiten umgesetzt wurde. Dieses internationale Programm mit dem Namen „Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Deutschlehrer“ ist vom brasilianischen Bildungsministerium als Weiterbildungs-

---

stützen und regelmäßige Fort- und Weiterbildungskurse anzubieten, bis hin zu Stipendien für Studienaufenthalte in Deutschland (vgl. Gil de Andrade 2010: 131). Weitere Hinweise dazu finden sich in Unterkapitel 4.3.3.

<sup>479</sup> Über diesen Aufbaustudiengang habe ich keine weiteren Informationen gefunden. So ist bspw. nicht klar, wie lange er bestanden hat und wie viele Absolventen es gibt.

<sup>480</sup> Weitere Verweise finden sich u. a. auf der Webseite der *Letras*-Abteilung der UERJ ([www.institutodeletras.uerj.br/especializacao.php](http://www.institutodeletras.uerj.br/especializacao.php)).

maßnahme anerkannt; die Durchführung im *blended-learning*-Modus obliegt den acht Tutorienzentren im Land. In jeder Kohorte nehmen ca. 60 Teilnehmer teil (vgl. Gil de Andrade 2010: 132). Seit 2015 werden in diesem Programm keine Interessenten mehr zugelassen, stattdessen wird ab 2017 das Weiterbildungsstudium „Deutsch Lehren Lernen“ eingeführt, das von der UFBA in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und der Friedrich-Schiller-Universität Jena angeboten wird (vgl. Röben de Alencar Xavier 2014: 131).

Über die bisher genannten Angebote zur Berufsvorbereitung für Übersetzer und Sprachlehrer hinaus bestehen in Brasilien weitere Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur im akademischen Kontext. Hintergrund ist die stetige Förderung der Postgraduierung seit ihrer Etablierung in den 1970er Jahren, wodurch die Programm- und Teilnehmerzahlen sich sukzessive erhöht haben<sup>481</sup>. Davon konnten zwar nicht institutionell<sup>482</sup>, aber inhaltlich auch die Deutschabteilungen profitieren.

Das Schwergewicht in der Postgraduierung stellt erwartungsgemäß die USP dar, welche für ganz Brasilien die einzige eigenständige Postgraduierung in Deutsch anbietet<sup>483</sup>. Das Profil ist klar umrissen: „Die wichtigste Funktion der Postgraduierung in Germanistik an der USP besteht in der Ausbildung von Dozenten für die brasilianischen Universitäten“ (Bolle 2010: 260). Dass dieses Ziel erreicht wird bestätigt der Fakt, dass elf der insgesamt 44 befragten Universitätsdozenten (also ein Viertel) die Postgraduierung an der USP durchlaufen haben. Bis 2014 entstanden an der Abteilung 146 Masterarbeiten und 74 Promotionen (vgl. Bolle 2010: 260; Battaglia / Fischer / Glenk / Meireles 2015: 213).

Spezifisch für DaF besteht seit 2009 die Möglichkeit, den binationalen Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache: Estudos interculturais de língua, literatura e cultura alemãs“ zu belegen, ein Kooperationsprojekt zwischen der Bundesuniversität UFPR und der Universität Leipzig. Dieses zweijährige Studienangebot mit Doppelabschluss strahlt weit über die Region hinaus (u. a. durch die Zusammenarbeit der UFPR mit weiteren Universitäten) und wurde bisher großzügig durch brasilianische und deutsche Förderinstitutionen (CAPES bzw. DAAD) unterstützt (vgl. Gil de Andrade 2010: 133).

---

<sup>481</sup> Im Zeitraum zwischen 1987 und 2007 erhöhte sich die Zahl der neu immatrikulierten Master-Studierenden um das Vierfache, die Zahl der Doktoranden gar um das Sechsfache, so dass in Brasilien im Jahr 2007 knapp 150.000 Master- bzw. Promotionsstudenten gezählt wurden (vgl. Althoff 2010: 309).

<sup>482</sup> Dies bedeutet: Es wurden (außer an der USP) keine eigenen Postgraduiertenstudiengänge für Deutsch eingerichtet, allerdings ist die Beschäftigung mit linguistischen oder literarischen Themen oftmals auch für die Deutschabteilungen ein inhaltlicher Gewinn.

<sup>483</sup> Neben der USP hat wohl an der UFRJ in den 1970er Jahren ein Masterstudiengang bestanden, der später im Masterstudiengang für Angewandte Linguistik aufgegangen ist (vgl. Int. 9, Z. 33f.).

Bei allen inzwischen angebotenen Weiterbildungs- und Studienmöglichkeiten: Promovieren kann man in Brasilien mit einem DaF-affinen Thema bisher nach wie vor nur in den Fachbereichen Linguistik oder Literaturwissenschaften, eine strukturell eigenständige Promotionsmöglichkeit für Deutsch als Fremdsprache gibt es bisher nicht<sup>484</sup> (vgl. Pupp Spinassé 2005: 19). Möglicherweise wird der Aufbau von zusätzlichen Weiterbildungsoptionen in den kommenden Jahren aber von den Universitäten vorangetrieben – zweifelsohne in Abhängigkeit von den mittelfristig zu verzeichnenden bildungspolitischen Entwicklungen.

Die Auflistung der Weiterbildungsangebote im Fach Deutsch zeigt, dass den Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge verschiedene Möglichkeiten offenstehen, sich nach Ende des grundständigen Studiums weiter zu qualifizieren. Sie können damit der Entwicklung zum „lebenslangen Lernen“ folgen, die sich auch in Brasilien abzeichnet und dort auch handfeste ökonomische Gründe hat: Eine erweiterte Qualifizierung erhöht sowohl die Berufschancen als auch die Einkommensmöglichkeiten (vgl. Costa 2013: 78, 80).

Doch werden die vorhandenen Optionen von den Absolventen auch angenommen? Um diese Frage zu beantworten, wurden die Absolventen in der Verbleibstudie nach weiteren Zusatzqualifikationen befragt, die sie nach Ende ihres grundständigen Studiums erworben haben (**Frage 22**). Die Antworten zeigen folgendes Ergebnis:

Status	Nennungen	Prozent
Ja, Zusatzqualifikation erworben	152	50%
Nein, keine Zusatzqualifikation erworben	102	33%
Zusatzqualifikation noch nicht abgeschlossen, wird aber gerade erworben	51	17%

Tabelle 81: Anteil der Absolventen mit Zusatzqualifikation<sup>485</sup>

Die Antworten der Alumni zeigen ein klares Bild: genau zwei Drittel haben nach dem Ende ihres Studiums entweder schon eine weitere Qualifizierung durchlaufen oder sind gerade dabei, dies zu tun. Für die Mehrheit der Absolventen ist damit das Deutschstudium allein – obwohl es zwischen vier und fünf Jahren dauert – noch nicht ausreichend.

<sup>484</sup> Ausnahme ist – wiederum – die USP, in der man in „Deutsch“ promovieren und DaF-Themen bearbeiten kann. Es gibt aber auch dort bisher keinen institutionell eigenständigen DaF-Zweig.

<sup>485</sup> Grundlage der Angaben: n = 305.



In der anschließenden **Frage 23** wurde erhoben, um welche Art der Zusatzqualifikation es sich bei den genannten Angaben handelt. Mehrfachnennungen waren dabei möglich und vermitteln das folgende Bild:

Art der Zusatzqualifikation	Anzahl Nennungen + Prozentwert
Kurse / Fortbildungen	44 (14%)
Aufbaustudium (1 Jahr)	83 (27%)
Masterstudium	95 (31%)
Promotion	37 (12%)
anderes	25 (8%)

Tabelle 82: Art der Zusatzqualifikation<sup>486</sup>

Die Zahlenangaben dieser Tabelle konnten von den Befragten durch Hinweise darauf ergänzt werden, an welcher Institution die Zusatzqualifikation erworben wurde.

- Bei Kursen und Fortbildungen steht mit großem Abstand das Goethe-Institut an erster Stelle (21 Nennungen).
- Auch beim Aufbaustudium (das in Form der üblicherweise einjährigen *Especialização* in Brasilien weit verbreitet ist) liegt das Goethe-Institut weit vorn (10 Nennungen). Das Fernstudium in Kooperation mit der UFBA (DLA, jetzt DLL) erhielt 12 explizite Nennungen, das „Aufbaustudium DaF“ an der UERJ sieben. Unter den 49 Nennungen brasilianischer Hochschulen sind auch viele Privatinstitutionen.
- Ein Masterstudium wird von knapp einem Drittel aller Befragten genannt. Bei den dafür gewählten Institutionen steht die USP auf dem ersten Platz (22 Nennungen) und die UNESP auf dem zweiten (11). Es folgen auf den weiteren Plätzen die UFRJ (8 Nennungen), die UFPR sowie allgemein deutsche Universitäten (7), die UFMG (6), die UFGRS, die PUC und die UFSC (je 5), sowie die UFF und (explizit) der binationale DaF-Master Leipzig-Curitiba (je 4 Nennungen). An weiteren Bundesuniversitäten haben 7 Personen den Master absolviert, an weiteren Landesuniversitäten 3 (je 1 oder 2 Nennungen).

<sup>486</sup> Grundlage für die Berechnung der Prozentwerte: n = 306.

- Zwölf Prozent der insgesamt befragten Absolventen – fast 40 Personen – haben eine Promotion durchlaufen oder sind gerade dabei, dies zu tun). Bei den gewählten Institutionen steht wiederum die USP auf Platz eins (8 Nennungen). Es folgt die UNESP auf dem zweiten Platz, gemeinsam mit den deutschen Universitäten (je 5 Nennungen). Genannt werden außerdem die UFMG (4) und die UFF (3) sowie weitere Institutionen mit je zwei Angaben (PUC, UFPR, UFSC, UNIOESTE) oder einer (UERJ, UFBA, UFRJ und UNISINOS).
- Beim Punkt „anderes“ überwiegt mit 10 Nennungen ein neues Studium: Entweder nahe an der bisherigen akademischen Orientierung (Latein, Italienisch, Englisch oder Pädagogik), oder auch in einem ganz anderen Bereich (wie etwa Jura).

Bei Betrachtung dieser Zahlen fällt nicht nur auf, dass die Mehrheit der Absolventen – immerhin zwei Drittel – nach Ende des Deutschstudiums weitere Zusatzqualifikationen durchläuft, sondern auch die Ausrichtung: Mindestens ein Drittel orientiert sich mit einem Master- oder Promotionsstudium auf den wissenschaftlichen Bereich. Für diese Art der Qualifizierung ist die USP nach wie vor landesweit eine Referenz (30 Nennungen für Master und Promotionen zusammen). Auf dem zweiten Platz folgt die UNESP (16 Nennungen), die sich damit als weiteres wichtiges Ausbildungszentrum in Brasilien etabliert hat. Auch deutsche Universitäten werden gern zur Weiterqualifizierung gewählt (12), danach folgen die traditionellen und in Rankings hoch bewerteten Institutionen wie die UFMG (10 Nennungen), UFRJ und UFPR (je 9) sowie PUC, UFF und UFSC (je 7).

## 7 Wege und Verbleib von Absolventen der Deutschstudiengänge

Nach den Darstellungen zu Ausbildung und Qualifikation der Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge geht es in diesem Kapitel um die Frage, welche Wege diese Absolventen nach dem Ende ihres Studiums gehen. Damit wird der Kreis zum Beginn der Arbeit geschlossen, als in der Einleitung nach dem Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage an Deutschlehrkräften gefragt und gleichzeitig konstatiert wurde, dass grundsätzlich zu wenig darüber bekannt ist, was die Absolventen nach ihrem Studienabschluss erwartet. Pointiert fragt denn auch der seit Jahrzehnten in Brasilien tätige Literaturwissenschaftler und Germanist Willi Bolle: „Welches sind die beruflichen Aussichten, und welches ist der berufliche Werdegang der an den Germanistik-Abteilungen der USP und der anderen brasilianischen Universitäten ausgebildeten Studenten?“ Er schließt mehrere weitere Fragen an, um dann zu betonen:

Es ist wesentlich leichter, diese Fragen zu stellen als zu beantworten. Was dringend fehlt, sind gut geplante, regelmäßige statistische Erhebungen, welche die Erhellung dieser Fragen ermöglichen, wobei die Ergebnisse wesentlich zur Verbesserung der Studien- und Unterrichtspläne beitragen könnten (Bolle 2010: 266).

An dieser Stelle setzt das Kapitel an. Es nutzt die Daten aus der Verbleibstudie und den Experteninterviews, um die beruflichen Optionen und Tätigkeitsfelder der Absolventen zu beschreiben und dann genauer auf die Besonderheiten der Deutschlehrkräfte in Brasilien einzugehen. Damit werden sowohl Zahlen als auch Hintergründe zum Verbleib der Absolventen und ihrer möglichen Tätigkeit als Deutschlehrkräfte genannt und beschrieben.

### 7.1 Arbeitsmöglichkeiten

Um die berufliche Realität der Absolventen kennenzulernen, ist es zunächst angebracht, auf vorhandene Daten zu schauen, aus denen mögliche Tätigkeiten hervorgehen. Diejenige brasilianische Hochschule mit einem Deutschstudiengang, die den Verbleib ihrer Absolventen von Anfang an genau dokumentiert hat, ist das IFPLA. Für die Lehrer, die in den vergangenen zehn Jahren ausgebildet wurden, ergibt sich dabei folgendes Bild:

Jahr	Ausgebildete Lehrer	Privat- Schule	Munizipal- schule	Staatl. Schule	Sprach- institut	nicht in der Schule
2007	11	5	2	1	2	1
2008	13	8	4	0	1	0
2009	12	8	0	2	2	1
2010	10	5	4	0	1	0
2011	12	6	3	0	2	1
2012	10	4	3	1	2	0
2013	14	9	2	1	2	0
2014	12	8	2	0	2	0
2015	00	0	0	0	0	0
2016	09	5	2	1		1
gesamt	104	58 (56 %)	22 (21%)	6 (6%)	14 (13%)	4 (4%)

Tabelle 83: Tätigkeit der IFPLA-Absolventen der letzten 10 Jahre (Quelle: IFPLA)

Von den IFPLA-Absolventen sind demnach deutlich über 80% als Lehrer an einer Schule tätig. Das hat sicher verschiedene Gründe – zeigt aber auch, dass bei einer klaren Fokussierung auf die Lehrerausbildung (gerade in der Ausrichtung der Inhalte) der Verbleib im Lehrberuf wahrscheinlicher wird.

Gleichzeitig ist klar, dass das IFPLA die Deutschlehrerausbildung in Brasilien nur bedingt repräsentiert: Es handelt sich um ein Hochschulinstitut in kirchlicher Trägerschaft, liegt im Süden des Landes, fordert bereits bei Studienantritt ein B1-Niveau in der Zielsprache und ist eindeutig auf den Lehrerberuf ausgerichtet (vgl. Int. 36, Z. 22ff.)<sup>487</sup>. Wie es an den anderen Institutionen – und damit bundesweit – mit dem Verbleib der Absolventen bestellt ist, wird im Laufe dieses Teilkapitels genauer betrachtet.

### 7.1.1 Optionen der Berufswahl

Als erste Möglichkeit bei der Berufswahl steht – auch angesichts des Anteils von über 80% von Absolventen mit einem *Licenciatura*-Abschluss – die Tätigkeit als Lehrkraft. Die

<sup>487</sup> Die Gründe für die enge Begleitung der Absolventen von Seiten des IFPLA sowie die Einschränkungen in Hinblick auf die Aufnahmepraxis wurden in Unterkapitel 5.2.3 ausführlich beleuchtet.

Wahlmöglichkeiten für den Lehrerberuf unterscheiden sich jedoch nach stark in Abhängigkeit von der Region: Während es in den beiden südlichen Bundesstaaten deutlich über 200 öffentliche Schulen mit Deutschangebot gibt und zudem viele Privatschulen Deutsch anbieten, nimmt diese Zahl in Richtung Norden sukzessive ab. Neben den Schulen kommen weitere Träger von Sprachkursen in Frage, so etwa Sprachinstitute, Sprachschulen und die in Brasilien verbreiteten *cursinhos*. Als dritte Möglichkeit für Lehrkräfte kommen die Hochschulen in Betracht – wenn hier in den letzten Jahren auch starke Einschnitte erfolgt sind, ist eine Tätigkeit im akademischen Bereich nach wie vor attraktiv.

Für die Absolventen eines Bachelor-Studiengangs in Deutsch ist das mögliche Tätigkeitsfeld deutlich heterogener. Zunächst kommen Berufe in Betracht, die direkt mit der Fremdsprache zu tun haben, etwa durch Übersetzungen oder Autoren- bzw. Verlagstätigkeit. In eine ähnliche Richtung gehen auch Aktivitäten, die mit Tourismus zu tun haben (etwa als Fremdenführer für deutschsprachige Gruppen) oder in Handel und Wirtschaft involviert sind (etwa Fremdsprachenkorrespondenten). Eine besondere Rolle wird den zahlreichen deutschen Unternehmen zugeschrieben, die in Brasilien investieren – allerdings ist unklar, wie stark deren Engagement für die deutsche Sprache zu bewerten ist (vgl. bspw. Int. 35, Z. 35f.).

Grundsätzlich gibt es in Hinblick auf den Werdegang und die berufliche Tätigkeit der Absolventen viele Spekulationen und Vorstellungen – aber nur wenige konkrete Zahlen. Dies betrifft sowohl die Tätigkeitsbereiche als auch den beruflichen bzw. wirtschaftlichen Erfolg der Alumni, etwa, wenn es in den Experteninterviews heißt: „Aber wenn wir die Absolventen unserer Abteilung immer mal wieder befragen oder wir uns treffen, dann haben die meisten gute Jobs. Das ist nicht so, dass die dann sagen: Naja, ich mache jetzt Taxifahrer“ (Int. 36, Z. 60ff.). Auf diesem Hintergrund erscheint es wichtig, sich nicht nur auf Spekulationen zu verlassen, sondern auf die Zahlen der Verbleibstudie zu schauen – wie im folgenden Unterkapitel der Fall.

#### 7.1.2 Tatsächliche Tätigkeiten

Dieses Unterkapitel beschreibt die Tätigkeiten der Absolventen auf Basis der in der Verbleibstudie erzielten Daten. Im Fragebogen wurde in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit zunächst erhoben, in welchem Sektor (bzw. Berufsfeld) die Befragten arbeiten (**Frage 38**). Die Nennungen finden sich in der folgenden Tabelle der Häufigkeit nach absteigend. Mehrfachnennungen waren möglich, die Prozentzahlen beziehen sich auf  $n = 306$ .

Sektor	Nennungen
Privatschulen	99 (32%)
Sprachunterricht (allgemein)	96 (31%)
Sprachschulen, Sprachinstitute	76 (25%)
Öffentliche Schulen	68 (22%)
Forschung	56 (18%)
Universität, Hochschule	45 (15%)
Übersetzen, Dolmetschen	39 (13%)
Öffentlicher Dienst	32 (11%)
Bildungsbereich (allgemein)	28 (9%)
Kulturbereich	15 (5%)
Verlagswesen	14 (5%)
Verwaltung	13 (4%)
Service-Bereich	9 (3%)
Presse, Radio, TV	7 (2%)
Industrie	7 (2%)
Technologien, Software	7 (2%)
anderes	22 (7%)

Tabelle 84: Sektor der beruflichen Tätigkeit

Beim Betrachten dieser Tabelle fällt auf, dass viele Absolventen mehrere Tätigkeiten angegeben haben (so dass ein Prozentwert von weit über 100 erreicht wird). Dies deckt sich mit den Beobachtungen (sowohl in der Literatur als auch unter den Experten), dass viele Alumni mehreren Tätigkeiten nachgehen.

Das heißt, viele arbeiten an beiden Fronten, als Übersetzer und als Lehrer (Int. 30, Z. 108f.).

[...] wenn man sich so das Leben der Studenten nach dem Studium anschaut, dann arbeiten sie sowohl als Lehrer als auch als Übersetzer, da ist die Grenze nicht so klar definiert (Int. 33, Z. 24–26).

Zudem wird durch die Auflistung deutlich: Sowohl der Schulbereich (öffentliche und private Schulen addiert) als auch der Sprachunterricht als solcher (sei es an Instituten oder

z. B. Privatunterricht) macht jeweils mehr als die Hälfte der Nennungen aus, wohingegen die Sektoren Presse, Industrie und Technik nur einen sehr kleinen Raum einnehmen. Dies mag ein wenig überraschen, vernimmt man in informellen Gesprächen, in denen es um die beruflichen Wege der Absolventen von Deutschstudiengängen geht, doch immer wieder den Hinweis, dass Deutschkenntnisse insbesondere in den Bereichen Wirtschaft, Tourismus und Journalismus benötigt werden. Um hier das Feld der Spekulationen zu verlassen und konkrete Daten zur beruflichen Tätigkeit zu erheben, wurde in **Frage 35** konkret danach gefragt, welchen Beruf die Absolventen ausüben. Die Antworten, die aufgrund des freien Items sehr unterschiedlich ausgefallen sind, wurden im Zuge der Auswertung unter induktiv vergebene Berufszweige bzw. den damit verbundenen Tätigkeiten<sup>488</sup> geordnet und sind in der folgenden Tabelle nach der Häufigkeit gelistet.

Tätigkeit	Nennungen
Unterricht (allgemein)	186
Privatunterricht	55
Unterricht an Schulen	51
Master, Promotion, Forschung	42
Unterricht Portugiesisch	34
Übersetzen	31
Bildungsbereich (allgemein)	26
Arbeiter, Angestellte	22
Textarbeit (Verlage, Korrekturen)	21
Verwaltung, Management	21
Bildungsbereich (Leitungsfunktion)	16
Wirtschaft	6
Kunst, Kultur	5
Tourismus	4
Kommunikation, Journalismus	3

Tabelle 85: Berufszweige der Absolventen (nach Häufigkeit)

<sup>488</sup> Die Tabellen, in denen die Ergebnisse auf die **Fragen 35** und **38** zu finden sind, weisen Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich aber ebenso: Während **Frage 38** den Sektor (oder auch: das Berufsfeld) bezeichnet, geht es bei **Frage 35** um die berufliche Tätigkeit, die von den Absolventen ausgeübt wird.

Bei der Betrachtung der Tabelle wird deutlich: Die ganz überwiegende Anzahl der beruflichen Tätigkeiten hat entweder mit Unterrichten oder mit der Sprache zu tun – oft liegt eine Kombination aus beidem vor. Der Bildungsbereich ist mit über 40 Nennungen auch außerhalb der Lehre stark vertreten: Bildungsmanagement – egal ob in kleinerem oder größerem Umfang – nimmt demnach auch in Brasilien kontinuierlich an Bedeutung zu.

Demgegenüber spielen die in Gesprächen sonst genannten Tätigkeiten in Wirtschaft, Tourismus oder Presse kaum eine Rolle. Bemerkenswert ist grundsätzlich die Breite der Antworten, die in diesem Maße bei Absolventen eines Hochschulstudiums in Deutschland vermutlich nicht auftreten würde. Neben Tätigkeiten als Reinigungskraft (in verschiedenen Kontexten, z. B. explizit zum Reinigen von Gehwegen) werden auch Aufgaben im Haus-tiersalon genannt (Tiere waschen und umherfahren). Mehrere Absolventen sind in der Gastronomie tätig (sowohl als Köche als auch in der Bedienung, aber auch als Restaurantbesitzer), es gibt eine Person, die ayurvedische Therapien anbietet, und sogar einen Parlamentssprecher.

### 7.1.3 Berufsfeld Deutsch in Brasilien

Die bisherigen Betrachtungen dieses Teilkapitels münden in der Frage, ob sich für die Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge ein eigenes Berufsfeld abstecken lässt. Es erscheint aus zwei Gründen sinnvoll, hier genauer hinzuschauen: Einerseits ist es nur in Kenntnis des möglichen Berufsfelds überhaupt möglich, Ziele für die entsprechenden Studiengänge zu formulieren, andererseits gibt es gerade zum „Berufsfeld DaF“ und der Stellsituation im In- und Ausland nur wenige Informationen (vgl. Mehlhorn 2006: 149).

Zunächst soll deswegen der Sprachgebrauch erfasst werden. Dies geschieht über **Frage 41** der Verbleibstudie, mit der die Absolventen um Angaben dazu gebeten wurden, inwiefern die deutsche Sprache eine Rolle in ihrer beruflichen Tätigkeit spielt. Die folgende Tabelle fasst die Antworten zusammen:

Deutsch (z. T.) als Arbeitssprache	insgesamt (n=303)	NNO (n=24)	Sudeste (n=160)	Sul (n=119)
ja	228 (75%)	21 (88%)	103 (64%)	104 (87%)
nein	75 (25%)	3 (12%)	57 (36%)	15 (13%)

Tabelle 86: Rolle des Sprachgebrauchs für die berufliche Tätigkeit



Aus den Angaben wird deutlich, dass reichlich drei Viertel der Informanten (228 von 303) die deutsche Sprache zum Teil oder auch kontinuierlich im Arbeitskontext gebrauchen. Der Wert liegt dabei im „Norden“ und „Süden“ noch einmal deutlich höher als in der „Mitte“, wo es mit den Metropolregionen São Paulo und Rio de Janeiro ein breiteres Angebot an Arbeitsmöglichkeiten gibt. Damit lässt sich bestätigen, dass ein überwiegender Teil der Absolventen die Zielsprache als ein Instrument für die berufliche Tätigkeit nutzt – und dass es sinnvoll erscheint, wenn die Deutschstudiengänge in der umfassenden Vermittlung der Sprachkompetenz ein Hauptziel sehen.

Was die Arbeitsfelder der Absolventen angeht, so lassen sich nach Auswertung der Antworten der Verbleibstudie zwei Schwerpunkte bestimmen: Unterricht und Sprache. Zwar ergreifen Absolventen nach Ende ihres Studiums auch andere Tätigkeiten, die große Mehrheit der Befragten ist jedoch in den Bereichen Bildung / Lehre / Sprache tätig: Anhand der Zahlen kann man davon ausgehen, dass etwa 80% der Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge in einem dieser Bereiche arbeiten<sup>489</sup>.

Gleichzeitig ist die Dynamik des brasilianischen Arbeitsmarkts erkennbar: Oft gehen die Absolventen mehreren Beschäftigungen nach, probieren bestimmte Tätigkeiten aus oder wechseln von einem Beruf in den anderen. Was die Tätigkeit als Lehrkraft angeht, so stellt diese für einige eine willkommene Möglichkeit dar, die Zeit bis zum Abschluss des Studiums zu überbrücken, für andere ist sie nach einem ersten Studium eine Beschäftigung, in die sie als Quereinsteiger kommen. Für wieder andere stellt sie überhaupt eine Möglichkeit zur Arbeit dar. Zu beobachten ist jedenfalls, dass die Zahl der Menschen mit „linearen Berufsbiografien“ in Brasilien – ebenso wie in Deutschland – tendenziell abnimmt. Dafür gibt es im Lehrberuf mehr Seiteneinsteiger und eine größere Anzahl an variablen Lebensentwürfen (vgl. Terhart 2014: 435).

Da in den Angaben der Verbleibstudie der Anteil der Absolventen, die als Lehrkräfte arbeiten, überwiegt, wird diesem Tätigkeitsbereich im folgenden Teilkapitel genauer nachgegangen. Beschrieben werden dabei die Möglichkeiten und Realitäten von Deutschlehrern in Brasilien.

---

<sup>489</sup> Auffällig ist an dieser Stelle eine Parallele zu Deutschland: Hier üben nach aktuellen Studien etwas mehr als 20% der Lehramtsstudenten später einen anderen Beruf als die Lehre aus (vgl. Eulenberger 2015b: 27). Zum angegebenen Wert von etwa 80% Tätigkeit in den Bereichen Sprache und Bildung vgl. die weiteren Überlegungen in Unterkapitel 7.2.2.

## 7.2 Deutschlehrer in Brasilien

Wie im vorherigen Teilkapitel deutlich wurde, ist die Lehrtätigkeit die berufliche Aktivität, die von den ehemaligen Deutschstudenten am häufigsten ergriffen wird. Aus diesem Grund widmet sich dieses Teilkapitel den Möglichkeiten, als Deutschlehrkraft in Brasilien zu arbeiten. Nach einem einführenden Unterkapitel zu den Deutschlehrerzahlen und den generellen Beschäftigungsmöglichkeiten geht es im Laufe des Teilkapitels um die Arbeitsbedingungen und das Arbeitsumfeld, denn diese Aspekte haben – neben anderen – einen wesentlichen Einfluss darauf, ob Absolventen nach Ende ihres Studiums als Lehrkräfte arbeiten oder sich alternative Tätigkeiten suchen.

### 7.2.1 Anzahl und Profil der Deutschlehrkräfte in Brasilien

In Brasilien sind etwa 85.000 Sprachlehrer an öffentlichen Schulen angestellt – von diesen arbeiten gerade einmal 145 als Deutschlehrkräfte. Daneben sind noch einmal etwa 650 Deutschlehrer an Privatschulen tätig, so dass man von ca. 800 Deutschlehrern im Schulbereich ausgehen kann<sup>490</sup>.

Auch für den Hochschulbereich lassen sich die Zahlen relativ genau erfassen. Neben den ca. 90 festangestellten Dozenten im Bereich der Germanistik sind an den Universitäten etwa 50 Honorarlehrkräfte tätig, die als *professores substitutos* zeitlich befristete Verträge haben und in der Regel aus dem wissenschaftlichen Nachwuchs rekrutiert werden. An den Sprachenzentren der Universitäten unterrichten etwas mehr als 100 Lehrkräfte Deutsch. Insgesamt ist also von ca. 250 Lehrkräften auszugehen, die im akademischen Kontext Deutsch unterrichten<sup>491</sup>.

Deutlich schwieriger ist die Zahl der Deutschlehrkräfte zu ermitteln, die an Sprachinstituten arbeiten oder – zum Teil informell – auf privater Basis Deutschunterricht erteilen. So wird in der Erhebung des „Netzwerks Deutsch“ zu den Deutschlernerzahlen zwar die Anzahl der Lerner erfasst, nicht aber die Anzahl der Lehrkräfte. Eine ungefähre Zahl von Deutschlehrkräften lässt sich nennen, indem die Angaben in den für die vorliegende Arbeit herangezogenen Publikationen verglichen werden. So ist bspw. im Faltblatt zur

---

<sup>490</sup> Die Angaben zur Anzahl der Deutschlehrkräfte im Schulbereich wurden beim „Netzwerktreffen“ der deutschen Mittlerorganisationen im Mai 2017 in Recife besprochen.

<sup>491</sup> Das Verhältnis von Lehrkräften an Schulen und Hochschulen ist ein Reflex davon, dass die Zahl der Deutschlerner im schulischen Bereich prozentual deutlich unter dem weltweiten Durchschnitt liegt (vgl. zu den Zahlen Unterkapitel 2.2.5).

Referendarausbildung in São Paulo zu lesen, dass die bis dato ausgebildeten 78 Referendare „ungefähr 5% der in Brasilien unterrichtenden DaF-Lehrer entspricht“ (vgl. Lietz de Pérez 2015: 3). Diese Angabe deckt sich mit den Zahlen bspw. bei Sartingen (2001: 1446) und Soethe (2010: 1624), die beide von ca. 1.500 DaF-Lehrern ausgehen. Einig sind sich alle konsultierten Autoren zudem darüber, dass die meisten brasilianischen Deutschlehrer an Schulen tätig sind, gefolgt von Sprachinstituten und (an dritter Stelle) Universitäten (vgl. Chen 2014: 47f.).

Um das Profil der Sprachlehrkräfte genauer zu erfassen, wurde in der Verbleibstudie mit **Frage 28** die Sprachlehrerfahrung der Absolventen eruiert – die Tatsache also, ob jemand bereits als Sprachlehrkraft gearbeitet hat. Gleichzeitig wurde mit **Frage 29** erhoben, für welche Sprache die Angabe getroffen wurde. Die Antworten sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst:

Erfahrungen...	Nennungen
... als Sprachlehrer überhaupt	276 (90%)
... für Deutsch	245 (80%)
... für Portugiesisch	111 (36%)
... für Englisch	49 (16%)

Tabelle 87: Sprachlehrerfahrung der Absolventen

Beim Blick auf die Tabelle wird deutlich: Von den 306 Befragten haben bereits 276 als Sprachlehrer gearbeitet, das entspricht einem Schnitt von reichlich 90%. Vier von fünf Befragten haben Deutsch unterrichtet, reichlich ein Drittel (auch) Portugiesisch. Auf den weiteren Plätzen folgen Englisch mit 16%, sowie mit jeweils weniger als 2% der Nennungen Französisch, Spanisch, Italienisch und Japanisch.

Die Zahlen – insbesondere für Deutsch – überraschen zunächst, stehen sie doch der üblichen (und von den Experten in den Interviews wiederholt geäußerten) Meinung entgegen, dass nur eine Minderheit der Absolventen als Deutschlehrer tätig wird. Einschränkend lassen sich zwei Punkte nennen: In **Frage 28** wurde weder erhoben, wann der Deutschunterricht erteilt wurde, noch, in welchem (institutionellen) Rahmen dies geschah. Die Antwort eines gestandenen Germanisten mit 30 Jahren Berufserfahrung wurde damit genauso gewertet wie die eines Absolventen, der während seines Studiums für sechs Monate private Nachhilfestunden gegeben hat. Gleichwohl ist festzuhalten, dass 80% der Befragten sich

bereits in einer Situation befunden haben, in der sie Deutsch unterrichtet haben, in der sie also sowohl sprachliche als auch didaktische Kompetenzen aktiv genutzt haben.

Den Angaben zur Sprachlehrerfahrung folgte mit **Frage 30** die Erhebung des Zielpublikums. Dabei sollten die Absolventen im Fragebogen angeben, ob sich ihre Sprachlehrerfahrung auf Kinder, Jugendliche<sup>492</sup>, Studierende oder Erwachsenebezieht, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Zielpublikum	Nennungen
Kinder (bis ca. 11 Jahre)	93 (38%)
Jugendliche (ab ca. 12 Jahre)	146 (60%)
Studenten (Uni)	134 (55%)
Erwachsene generell	154 (63%)

Tabelle 88: Zielpublikum der Fremdsprachenlehrer<sup>493</sup>

Die Angaben aus der Verbleibstudie zeigen: Die Fremdsprachenlehrer unterrichten in der Mehrheit nicht nur ein Publikum, sondern mehrere Zielgruppen. Zudem wird deutlich, dass der Sprachunterricht ab der Mittelstufe deutlich zunimmt und jüngere Kinder von weniger Lehrkräften unterrichtet werden als ältere. Gleichzeitig darf man die Angaben nicht mit absoluten Zahlen gleichsetzen: „Erwachsenenunterricht“ kann auch Einzelunterricht bedeuten, wohingegen der Unterricht mit Kindern und Jugendlichen meist in (großen) Klassen stattfindet. Trotzdem ist offensichtlich, dass das große Übergewicht an schulischen Fremdsprachenlernern, das vor allem in Europa konstatiert werden kann, in Brasilien nicht gegeben ist – nachvollziehbar ist dies aufgrund der Tatsache, dass Deutsch im Land keine offizielle Unterrichtssprache an öffentlichen Schulen ist. Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass 134 Personen die Arbeit mit Studenten angekreuzt haben: Von der Gesamtmenge der Befragten (n = 306) sind damit 44% – also fast die Hälfte der insgesamt berücksichtigten Studienteilnehmer – mit universitärem Sprachunterricht verbunden.

<sup>492</sup> Die Altersangaben wurden in der Frage integriert, um deren Beantwortung zu erleichtern. Zudem erfolgt im brasilianischen Schulsystem bei etwa 11 bis 12 Jahren der Übergang vom *Ensino Fundamental I* zum *Ensino Fundamental II*, also etwa von der Grundschule in die Mittelstufe.

<sup>493</sup> Grundlage der Angaben ist n = 245.

### 7.2.2 Arbeit als Deutschlehrkraft in Brasilien

Im schulischen Deutschunterricht arbeiten ca. 800 Lehrkräfte und damit etwa die Hälfte der in Brasilien tätigen Deutschlehrer. Der überwiegende Teil davon, etwa 650 Personen, ist an Privatschulen tätig, sowohl an den z. T. kirchlich getragenen Gemeindeschulen im Süden des Landes als auch an den von der „Bildungskoooperation Deutsch“ betreuten Fit-, DSD- und Auslandsschulen. An öffentlichen Schulen arbeiten knapp 150 Lehrkräfte im Deutschbereich, an den Universitäten etwa 250 und in Sprachschulen und Instituten ungefähr 500. Die Frage, wo man als Deutschlehrkraft arbeitet, hat dabei ganz konkrete Auswirkungen auf das Anstellungsverhältnis und die Arbeitsbedingungen. Beide werden im Folgenden deswegen genauer betrachtet.

**Arbeitssituation und Anstellungsverhältnisse** der Absolventen wurden mithilfe von **Frage 34** des online-Fragebogens erhoben. Auch in diesem Fall waren Mehrfachnennungen möglich; die Antworten sind zur besseren Übersicht in der folgenden Tabelle der Anzahl nach absteigend angeordnet.

Aktuelle Arbeitssituation	Nennungen
Unbefristete Anstellung	145 (47%)
Freiberufler	70 (23%)
Weiteres Studium bzw. Promotion	63 (21%)
Arbeit ohne festen Vertrag	59 (19%)
Befristete Anstellung	33 (11%)
Weiterbildung	29 (10%)
Haushalt, Kinderpause	24 (8%)
Praktikum	11 (4%)
Arbeitslosigkeit	11 (4%)
anderes	55 (18%)

Tabelle 89: Art des Arbeitsverhältnisses

Auf den ersten Blick hinterlassen die Zahlen einen positiven Eindruck: Fast die Hälfte der Befragten hat eine unbefristete Anstellung, und nur knapp 4% sind arbeitslos. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele Absolventen auch mehrere Dinge gleichzeitig machen (müssen).

Über 40% geben an, freiberuflich oder informell tätig zu sein – mit allen Risiken bei krankheitsbedingtem Ausfall oder fehlenden Aufträgen. Ein weiteres Studium bzw. eine Weiterbildung wird von beinahe einem Drittel der Absolventen durchgeführt. Unter dem Punkt „anderes“ wurde 23 Mal der Beamtenstatus erwähnt („*concurzada*“ bzw. „*concurso*“), alle weiteren dort vermerkten Angaben (wie z. B. „Referendariat“ oder „in Rente“) lagen unterhalb der statistischen Signifikanz.

Auf die Arbeitsbelastung<sup>494</sup> bzw. die Stundenzahl ging die **Frage 36** der Verbleibstudie ein. Dort gab die Mehrheit der Absolventen (rund 60%) an, in Vollzeitstellen zu arbeiten. In Teilzeit arbeitet etwas mehr als ein Viertel der Befragten, keine festen Arbeitszeiten gibt rund ein Siebtel der Befragten an, was mit dem recht hohen Anteil der Freiberufler zu begründen ist. Als durchschnittliche Wochenarbeitszeit werden für die Vollzeitstellen 37 Stunden angegeben<sup>495</sup>, für die Teilzeitstellen im Durchschnitt 25 Stunden. Beim Item „keine festen Arbeitszeiten“ war es nicht sinnvoll, einen Durchschnittswert zu berechnen, weil die Angaben zu unterschiedlich ausfielen und damit die unterschiedliche Bemessensgrundlage von Seiten der Absolventen deutlich wurde.

Umfang der Arbeit <sup>496</sup>	Nennungen	Ø Wochenstunden
Arbeit in Vollzeit	184 (60%)	~ 37 Stunden
Arbeit in Teilzeit	82 (27%)	~ 25 Stunden
Keine festen Arbeitszeiten	45 (15%)	k. A.

Tabelle 90: Angaben zur Arbeitszeit

In Hinblick auf die **Arbeitsbedingungen** der Deutschlehrer ist zunächst festzustellen, dass der Lehrerberuf in Brasilien generell ein schlechtes Prestige hat und nicht hoch angesehen ist (vgl. u. a. Kaufmann 2003: 34; Soethe 2010: 1625f.; Stanke / Bolacio 2016: 327). In der

<sup>494</sup> Zum Stichwort Arbeitsbelastung: Die Jahresarbeitszeit für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen liegt reichlich 2 Wochen bzw. 14 Tage über dem durchschnittlichen Wert der OECD-Länder (vgl. OECD 2016: 563). Im Grund- und Mittelschulbereich ist die Arbeitsbelastung noch deutlich höher: „Teachers at primary to secondary levels of education in Brazil work the highest number of weeks per year among all OECD and partner countries with available data“ (OECD 2016a: 4).

<sup>495</sup> Die Angabe der Arbeitsstunden pro Woche fiel recht unterschiedlich aus: Aufgrund der freien Kommentare ist erkennbar, dass einige Absolventen damit die Anzahl der Unterrichtsstunden bezeichneten, andere die Gesamtstundenzahl der Arbeit.

<sup>496</sup> Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich – diese kommen v. a. dann zustande, wenn Teilzeitarbeit und freiberufliches Arbeiten kombiniert wird.

Wahrnehmung der Lehrkräfte äußert sich dies in einer unterdurchschnittlichen Bezahlung, fehlendem Engagement von staatlicher Seite und allgemein einem mangelnden Respekt den Lehrkräften gegenüber: „Acredito que falta ainda muito investimento na educação do Brasil e respeito pela profissão docente“<sup>497</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 94).

Die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte werden allgemein als nicht sonderlich gut eingeschätzt, und auch auf Brasilien trifft die Aussage über den institutionellen Rahmen zu, in der es heißt: „[...] in vielen Ländern verschlechtern sich die Bedingungen für das Lehren und Lernen“ (Krumm 2006: 44). Konkret lässt sich dies u. a. in einer zunehmenden Bürokratisierung auf allen institutionellen Niveaus festmachen, durch die die Lehrkräfte von ihrer ursprünglich angedachten Tätigkeit, dem Lehren, abgelenkt werden: „Está, pois, se negando ao professor a especificidade da própria profissão, seu profissionalismo, sua identidade profissional“<sup>498</sup> (Menna Barreto Abrahão 2000: 51). Dieses Bedingungsgefüge aus äußeren Zwängen und mangelnder Anerkennung ist zweifelsohne ein Grund dafür, dass den Absolventen der Deutschstudiengänge eine Tätigkeit im Lehrberuf nicht attraktiv erscheint – insbesondere dann, wenn ihnen aufgrund einer guten Ausbildung auch andere Arbeitsbereiche offen stehen. An mehreren Stellen wird dies von den Absolventen selbst verbalisiert, u. a. in folgendem Zitat:

Muitos excelentes professores deixaram as salas de aula por falta de valorização do profissional, por falta de apoio e incentivo. Excelentes alunos não querem saber de licenciaturas em alemão por causa do salário muito baixo e a realidade caótica que se encontra o ensino e a educação<sup>499</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 122).

Allerdings besteht ein deutlicher Unterschied, wo man als Deutschlehrer arbeitet bzw. angestellt ist: Am deutlichsten ist dies vermutlich im schulischen Bereich sichtbar. Eine Anstellung an den Privatschulen wird tendenziell als erstrebenswert angesehen: „Es ist ein kleiner, aber feiner Markt [...]“ (Interview 46, Z. 10–11). Diese Einschätzung speist sich daraus, dass die Entlohnung in der Regel höher ausfällt als an öffentlichen Schulen, dass die Ausstattung der Schulen besser ist und der Unterricht in kleineren Klassen erfolgt (vgl. OECD 2016a: 4). Durch die soziale Selektion aufgrund des Schulgelds treten

<sup>497</sup> Ü. d. V.: „Ich bin der Meinung, dass in Brasilien noch viel fehlt, sowohl in Hinblick auf Investitionen im Bildungsbereich als auch beim Respekt gegenüber dem Lehrberuf.“

<sup>498</sup> Ü. d. V.: „Damit wird den Lehrern das Spezifische ihrer eigentlichen Profession verwehrt, somit auch ihr professionelles Handeln und ihre berufliche Identität.“

<sup>499</sup> Ü. d. V.: „Viele hervorragende Lehrer haben ihre Lehrtätigkeit aufgegeben, weil ihre Arbeit nicht anerkannt wurde, sowie aufgrund fehlender Unterstützung und Initiative. Die besten Studenten möchten wegen der sehr niedrigen Bezahlung und dem Chaos im Bildungssektor nichts vom Lehramtsstudium wissen.“

Disziplinschwierigkeiten weniger häufig auf; gleichzeitig steigen mit der Höhe des Schulgelds auch der Anspruch der Eltern und ihr Einfluss auf die Ausrichtung des Unterrichts.

Unter ganz eigenen Bedingungen arbeiten die Deutschlehrkräfte, die nicht offiziell bei einer Institution beschäftigt und damit freiberuflich tätig sind. Ein Problem, mit dem die Freiberufler konfrontiert sind, ist die fehlende Planungssicherheit: „Não tenho contrato fixo, nem sou registrada em carteira, o que gera muita insegurança“<sup>500</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 102). Darüber hinaus haben sie mit der Tatsache zu kämpfen, dass der Markt wenig geregelt ist. Ein universitärer Abschluss oder anderer professioneller Nachweis wird in manchen Branchen nicht vorausgesetzt:

Tenho visto que o que falta é que se saia da graduação com um nível de alemão suficiente. Parte dos meus colegas não tem formação na área, mas sabem mais alemão. Isso prejudica o crescimento da área e a qualidade do trabalho, além de regular (para baixo) os valores da hora/aula<sup>501</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 128).

Die Gefahr, die in diesem Zitat angesprochen wird, liegt auf der Hand: Wenn für die Tätigkeit als Deutschlehrkraft ausschließlich die Fremdsprachenkenntnisse zählen und nicht die fachlich-didaktische Ausbildung, entwertet dies das gesamte Fach, da die Ansprüche ohne eine entsprechende Formation kaum umgesetzt werden können und ein Überangebot an (unzureichend qualifizierten) Lehrkräften die Einkommensmöglichkeiten drückt. Das Zitat belegt gleichzeitig die Beobachtung, dass der universitäre Abschluss nicht ausreicht, um sich auf dem Markt durchzusetzen: Punkten müssen die Absolventen mit den verschiedenen Kompetenzen, die sie vorweisen können, in erster Linie mit der Sprachkompetenz.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sowohl der Lehrerberuf als auch die Anstellungsverhältnisse immer wieder Veränderungen und dynamischen Entwicklungen unterworfen sind. „Die Tätigkeitsfelder der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sind im Umbruch und werden sich auch in Zukunft weiter ausdifferenzieren“ (Zydati 1996: Präambel). Aktuell – und noch einmal verstärkt durch die momentane politische Ausnahmesituation im Land – ist es schwer, Prognosen dazu abzugeben, wie die Arbeitsbedingungen sich in den kommenden Jahren entwickeln werden.

---

<sup>500</sup> Ü. d. V.: „Ich habe keine Festanstellung und auch keinen Sozialversicherungsausweis, was eine große Unsicherheit bedeutet.“ Diese Situation ist auch vielen DaF-Absolventen in den deutschsprachigen Ländern bekannt, da es in der Erwachsenenbildung vor allem befristete Stellen auf Honorarbasis gibt, was mit einer geringen Planungssicherheit einhergeht (vgl. Jung 2010: 436).

<sup>501</sup> Ü. d. V.: „Was ich gesehen habe ist die Notwendigkeit, dass man das Studium mit einem befriedigenden Deutschniveau abschließt. Ein Teil meiner Arbeitskollegen ist nicht im Fach ausgebildet, verfügt aber über gute Deutschkenntnisse. Dies beeinträchtigt ein mögliches Wachstum des Fachs und die Qualität des Unterrichts, neben der Tatsache, dass dadurch der Preis pro gehaltener Stunde sinkt.“



Neben den Arbeitsbedingungen ist ein weiterer Aspekt zu nennen, der in den Interviews keine große Rolle spielt, in einigen Fragebögen der Absolventenstudie jedoch angesprochen wird: Die **Aufstiegchancen und Entwicklungsmöglichkeiten** im Beruf. So geht bspw. das folgende Zitat explizit auf diesen Umstand ein:

Gostaria de ter continuado trabalhando com o alemão, mas a instabilidade desse mercado fez com que eu tivesse que trabalhar mais com a língua inglesa. Hoje estou bem profissionalmente, mas trabalhando em uma instituição britânica. Senti mais acolhimento e facilidade de ascensão profissional. Acho que seria muito mais difícil ter a mesma posição em uma instituição alemã no Brasil [...] <sup>502</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 79).

Tatsächlich haben Lehrkräfte an öffentlichen Schulen eher geringe Aufstiegsmöglichkeiten. Zwar werden sie verbeamtet und erhalten mit den Jahren ihrer Tätigkeit im Staatsdienst eine steigende Vergütung, ausdifferenzierte Verantwortungs- und Leitungsfunktionen sind jedoch rar <sup>503</sup>. Deutlich besser ist die Situation an den öffentlichen Hochschulen, insbesondere an den Bundesuniversitäten: Dort werden die Lehrkräfte nach einem komplexen Auswahl- und Berufungsverfahren (*concurso*) fest angestellt und haben nach dem *estágio probatório*, der üblicherweise dreijährigen Probezeit, nicht nur ein auskömmliches Gehalt (das etwa dreimal so hoch liegt wie das einer Lehrkraft im Schulbereich), sondern je nach akademischer Tätigkeit auch die Möglichkeit zum Aufstieg in der Status- und Gehaltsklasse <sup>504</sup>.

Einfluss auf die berufliche Tätigkeit – sei es bei der Berufswahl oder für die Arbeit selbst – ist auch das **Selbstverständnis als Lehrkraft**. Ein möglicher Indikator für das Berufsverständnis ist dabei der Grad der Präsenz bzw. Involviertheit in Interessengruppen und Verbänden, die in der Verbleibstudie bewusst thematisiert wurde. **Frage 32** bezog sich auf die Verbandsmitgliedschaft der Absolventen – in erster Linie ging es dabei um die Deutschlehrerverbände, daneben aber auch um Organisationen bzw. Vereine zu Literatur,

<sup>502</sup> Ü. d. V.: „Ich hätte sehr gern weiter mit Deutsch gearbeitet, aber die fehlende Sicherheit auf diesem Markt hat dazu geführt, dass ich mehr mit der englischen Sprache gearbeitet habe. Heute stehe ich beruflich gut da, arbeite aber auch bei einem britischen Unternehmen. Dort habe ich mich stärker respektiert gefühlt und der berufliche Aufstieg war leichter. Ich denke, es wäre sehr viel schwieriger, die gleiche Position in einer deutschen Einrichtung in Brasilien zu erreichen.“ – Die genauen Hintergründe für dieses Zitat sind nicht bekannt, möglicherweise spielt aber eine Rolle, dass die Führungspositionen bei den deutschen Mittlerorganisationen – gerade auch an den Deutschen Auslandsschulen – in der Regel von entsandten Kräften ausgefüllt werden, die zudem sehr viel besser bezahlt werden als lokal angestellte Ortskräfte.

<sup>503</sup> Aus diesem Grund ist die Frage der beruflichen Entwicklung im öffentlichen Bildungsbereich im PNE von 2014 mit einem eigenen Abschnitt versehen worden.

<sup>504</sup> Voraussetzung für die Teilnahme an einem *concurso* für eine feste Universitätsstelle ist inzwischen meist eine abgeschlossene Promotion. Die Anstellung bzw. Beförderung erfolgt auf verschiedenen Unterstufen (ähnlich den in Deutschland üblichen Tarifgruppen) in den Kategorien *professor assistente* – *professor adjunto* – *professor associado* – *professor titular*.

Sprachwissenschaft oder Fremdsprachen. Von den 300 Antworten entfielen 151 auf ja und 149 auf nein, so dass bei dieser Stichprobe ziemlich genau eine Hälfte Mitglied in einem Verband ist und eine Hälfte nicht. Die große Mehrheit der Rückmeldungen bezog sich auf den Dachverband ABRAPA und die sieben Regionalverbände (deren Struktur und Aktivitäten in Unterkapitel 5.3.3 besprochen wurden).

Neben der Verbandsmitgliedschaft wurde im Zuge der Verbleibstudie die Teilnahme der Absolventen an Kongressen und Tagungen mit einem konkreten Bezug zu Deutsch abgefragt. Die Ergebnisse auf die **Frage 33** wurden in Unterkapitel 4.1.4 aufgelistet und ausführlich besprochen. Zusammenfassend lässt sich sagen: Von den Befragten haben ca. 60% bereits an einem Fachkongress teilgenommen, und die Beteiligung steigt tendenziell durch die größere Anzahl der Angebote an. Ebenso wird immer mehr Deutschlehrkräften bewusst, wie wichtig eine stetige fachliche Auseinandersetzung und Weiterbildung für das professionelle Handeln ist. Für die Organisation der Kongresse spielen die Universitäten eine große Rolle, die ebenso wie der brasilianische Germanistikverband ABEG die Hauptakteure bei der gegenseitigen fachlichen Vernetzung sind.

### 7.2.3 Finanzielle Aspekte

Sowohl in Publikationen als auch in Gesprächen finden sich häufig Hinweise darauf, dass Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen Brasiliens schlecht bezahlt werden – Beispiele finden sich u. a. bei Kaufmann (2003: 34), Gil de Andrade (2010: 129) oder Soethe (2010: 1625f.). Diese Feststellung ist im Übrigen nicht neu: Bereits für das ausgehende 19. Jahrhundert liegen Berichte darüber vor, dass der Ausbau öffentlicher Schulstrukturen in verschiedenen Regionen des Landes daran scheiterte, dass für die geringe Bezahlung keine Lehrer gewonnen werden konnten (vgl. Menna Barreto Abrahão 2000: 50f.).

Verweise auf die ungenügende Bezahlung von Lehrkräften lassen sich in vielen Antworten der Vergleichsstudie sowie den Experteninterviews finden – stellvertretend dafür folgen einige ausgewählte Zitate der Absolventen zur Einkommenssituation und den Folgen.

No momento estou bastante desanimada com relação à remuneração de professores<sup>505</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 44).

Infelizmente o salário do professor no Brasil é muito baixo, o que acaba desmotivando os docentes<sup>506</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 88).

---

<sup>505</sup> Ü. d. V.: „Aktuell bin ich ziemlich hoffnungslos in Hinblick auf die Vergütung von Lehrkräften.“

Gosto muito de estudar alemão, sempre quis me aperfeiçoar, conhecer a Alemanha, mas existem prioridades, como garantir um salário. Nesse caso o emprego público, mesmo que se ganhe pouco nos deixa respaldados<sup>507</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 67).

Amava dar aulas de alemão. Optei pelo serviço público apenas por fatores financeiros<sup>508</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 109).

Die Aussagen der Absolventen fallen deutlich aus: Die Tätigkeit als Deutschlehrkraft wird schlecht bezahlt, was selbst dann ein wichtiger Grund für die Wahl einer anderen Arbeitsstelle ist, wenn man eigentlich gern als Lehrer arbeiten würde. Doch was bedeutet „schlecht bezahlt“? Die häufige Thematisierung der finanziellen Aspekte war eine Motivation dafür, in der Verbleibstudie nach dem Einkommen der Absolventen zu fragen. Es wurde ihnen dazu in **Frage 40** sieben Optionen genannt, in die sie ihre monatlichen Einkünfte einordnen konnten. Die Ergebnisse finden sich in der folgenden Tabelle.

Einkommen	gesamt (n=302)	NNO (n=24)	Sudeste (n=159)	Sul (n=119)	Abschluss vor 2006 (n=82)	Abschluss ab 2006 (n=220)
unter 3.000 R\$	138 (46%)	12 (50%)	71 (45%)	55 (46%)	18 (22%)	120 (55%)
3.000 – 5.000 R\$	84 (28%)	3 (13%)	45 (28%)	36 (30%)	30 (37%)	54 (25%)
5.000 – 7.000 R\$	32 (11%)	4 (16%)	15 (10%)	13 (11%)	12 (15%)	20 (9%)
7.000 – 9.000 R\$	12 (4%)	3 (13%)	7 (4%)	2 (2%)	6 (7%)	6 (3%)
9.000 – 11.000 R\$	9 (3%)	0 (0%)	6 (4%)	3 (3%)	4 (5%)	5 (2%)
über 11.000 R\$	10 (3%)	0 (0%)	5 (3%)	5 (4%)	7 (8%)	3 (1%)
keine Angabe	17 (5%)	2 (8%)	10 (6%)	5 (4%)	5 (6%)	12 (5%)

Tabelle 91: Angaben zum Einkommen

<sup>506</sup> Ü. d. V.: „Leider ist das Einkommen von Lehrkräften in Brasilien sehr niedrig, was sich negativ auf deren Motivation auswirkt.“

<sup>507</sup> Ü. d. V.: „Ich mag es sehr, Deutsch zu lernen. Ich hatte immer das Ziel, mich dabei zu verbessern und Deutschland kennenzulernen. Aber es gibt Prioritäten, wie zum Beispiel ein Einkommen. In meinem Fall ist die Beamtenstelle eine Garantie für uns.“

<sup>508</sup> Ü. d. V.: „Ich habe unglaublich gern Deutschunterricht gegeben. Ich habe mich ausschließlich aus finanziellen Gründen für den öffentlichen Dienst entschieden.“

Die Übersicht zeigt, dass knapp die Hälfte der Befragten ein monatliches Einkommen von unter 3.000 R\$ angegeben hat. Insbesondere bei den höheren Einkommen ist der „Norden“ schlechter gestellt, darüber hinaus finden sich jedoch kaum Abweichungen. Aufschlussreich ist die Tatsache, dass sich die Dauer der Berufstätigkeit deutlich auf das Auskommen auswirkt: Verdienen nur 3% der jüngeren Absolventen 9.000 R\$ und mehr, sind es bei den älteren Absolventen immerhin 13%, also viermal so viel. Setzt man die Schwelle bei 5.000 R\$ an, beträgt das Verhältnis bei 35% vs. 15% immer noch mehr als das Doppelte. Dieser Unterschied ist möglicherweise dadurch motiviert, dass Universitätsdozenten in Brasilien deutlich besser verdienen als Lehrkräfte im Schuldienst, dass aber für das Durchlaufen von Master und Promotion zehn Jahre oder mehr nötig sind. An der unteren Schwelle des Einkommens wird deutlich, dass von den älteren Absolventen nur etwa ein Fünftel weniger als 3.000 R\$ verdient, dass eine längere Berufstätigkeit also in der Regel eine Steigerung des Einkommens nach sich zieht. Wenn man aus den Angaben der Tabelle den Durchschnitt bildet, so liegt der bei knapp 3.500 R\$ Monatseinkommen.

Für sich allein genommen sind die Angaben zum Einkommen wenig aussagekräftig – sie gewinnen vor allem dann an Aussagekraft, wenn sie mit anderen Zahlen verglichen werden. Zunächst wird deswegen nach dem Durchschnittsverdienst einer Lehrkraft im öffentlichen Schuldienst gefragt. Dieser ist nicht einfach zu ermitteln, da die Lehrkräfte der Grund- und Mittelstufe mehrheitlich von den Gemeinden bezahlt werden und das brasilianische Statistikamt (IBGE) bis heute keine nationalen Vergleichszahlen veröffentlichen möchte<sup>509</sup>. Genaue Daten in der Landeswährung – verfügbar etwa im Artikel von Espíndola Fernandes / Barbosa Gouveia / Benini (2012: 347) – sind nicht mehr aktuell, decken sich aber mit anderen Vergleichsangaben (so etwa Richter 2013: 188 oder OECD 2016a: 4), die das Gehalt von Lehrkräften bei knapp 1.000 US\$ pro Monat verorten (bei aktuellem Umrechnungskurs ca. 3.000 R\$).

Dieser Wert ist insofern ernüchternd, als er bei weniger als der Hälfte des OECD-Durchschnitts liegt und die zweitniedrigste Zahl aller erfassten OECD-Länder überhaupt ausmacht (vgl. OECD 2016: 526f.; OECD 2016a: 1). Bezieht man in die Betrachtung zudem noch die Tatsache mit ein, dass das Realeinkommen der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2014 deutlich langsamer gestiegen ist als das von vergleichbaren Berufsgruppen im öffentlichen Bereich (bspw. im Gesundheitswesen), bestätigt dies den schlechten Ruf der

---

<sup>509</sup> Diese Aussage bezieht sich auf die Nachricht auf der Webseite des IBGE, dass keine verlässlichen Daten verfügbar seien: <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/lacunas-de-informacao/lacunas-tematicas-diferencas-conceituais-e-demandas/3618-salarios-de-professores>.

Vergütung im Bildungsbereich<sup>510</sup> (vgl. OECD 2016: 521, 530; ähnliche Angaben bei Espíndola Fernandes / Barbosa Gouveia / Benini 2012: 349).

Deutlich anders stellt sich die Situation im Hochschulbereich dar: Dort liegt das Einstiegsgehalt bei Festanstellung bei etwa 3.000 US\$, die Vergütung eines Professors in Vollzeitanstellung (*dedicação exclusiva*) erreicht jedoch monatlich bis zu 7.000 US\$ und liegt damit nicht nur deutlich über dem OECD-Durchschnitt, sondern auch höher als bspw. in Norwegen (vgl. OECD 2016a: 1). Zudem liegen die Gehaltsunterschiede zwischen Männern und Frauen im brasilianischen Hochschulwesen unter den geringsten sämtlicher OECD-Staaten, was eine Universitätskarriere für Frauen zusätzlich attraktiv macht (vgl. OECD 2016: 522f.).

Diese starken Unterschiede im Salär – die den Absolventen durchaus bewusst sind – tragen sicher ihren Teil dazu bei, dass ein Studienabschluss unter Jugendlichen grundsätzlich als erstrebenswert gilt. Den unmittelbaren Nutzen belegen zahlreiche Studien: Hochschulabsolventen verdienen durchschnittlich deutlich mehr als Arbeitnehmer mit einem Sekundarabschluss – je nach Art der Studie wird der Unterschied mit 70% (vgl. Costa 2013: 80), 141% (vgl. DAAD 2016: 11) oder auch 240% (vgl. OECD 2016a: 6) angegeben. Die Verdienstmöglichkeiten bei einem Master- oder PhD-Abschluss liegen den Angaben zufolge gar viermal höher als bei der Vergleichsgruppe ohne Hochschulstudium (vgl. DAAD 2016: 11; OECD 2016a: 6). Grund dafür ist die Tatsache, dass Brasilien eine der niedrigsten Raten von Studienabschlüssen unter den OECD-Ländern aufweist (14% in Brasilien gegenüber 35% in den OECD-Ländern) und der große Bedarf an gut ausgebildeten Arbeitskräften sich positiv auf die Löhne auswirkt (vgl. (OECD 2016a: 6f.).

Eine Einschätzung der Einkommensmöglichkeiten bei Absolventen der brasilianischen Deutschstudiengänge hängt also wesentlich davon ab, welche Vergleichszahlen herangezogen werden. Vergleicht man das Durchschnittseinkommen, so liegt dies etwas über dem Einkommen von Lehrkräften an öffentlichen Schulen Brasiliens, und bei Absolventen, deren Abschluss mehr als zehn Jahre zurückliegt, übertreffen vier von fünf Personen diesen Wert. Trotzdem ist die Bezahlung von Lehrkräften im Land im internationalen Vergleich sehr schlecht, und verglichen mit anderen Berufsgruppen mit einem ähnlichen Studienabschluss verdienen Alumni von Deutschstudiengängen häufig weniger.

---

<sup>510</sup> Zahlen belegen, dass sich das Verhältnis zwischen dem Mindestlohn und dem Lehrergehalt in den letzten zwei Jahrzehnten stetig verkleinert hat: Vom siebenfachen Ende der 1990er Jahre auf das Vierfache Ende der 2010er Jahre (vgl. Espíndola Fernandes / Barbosa Gouveia / Benini 2012: 345).

Gleiches gilt im Übrigen für die Absolventen von DaF-Studiengängen in den deutschsprachigen Ländern, wo sich die Situation trotz einer höheren Zahl an Anbietern und einer steigenden Nachfrage nur langsam verbessert<sup>511</sup> (vgl. Jung 2010: 435f.). Nach wie vor sind viele DaF-Absolventen über Honorarverträge beschäftigt, was eine geringe Vergütung, ein höheres finanzielles Risiko und wenige berufliche Verbesserungs- bzw. Aufstiegsmöglichkeiten bedeutet (vgl. Schier 2010: 296). Allerdings sind die Zahlen nicht mit denen von Brasilien vergleichbar: Laut der Verbleibstudie von 2012 liegt der Median (und somit letztendlich das Durchschnittseinkommen) von DaF-Absolventen in Deutschland im Bereich zwischen 2.000 und 3.000 Euro brutto, und mehr als die Hälfte der männlichen Befragten<sup>512</sup> erreichte ein Einkommen von 3.000 Euro (vgl. Waibel 2012: 119). Dies ist – ebenso wie im Fall von Brasilien – weniger als bei den meisten Vergleichsgruppen mit ähnlich langer Studiendauer (z. B. Juristen oder Ingenieure), erlaubt aber ein würdiges Leben.

Im Vergleich zu DaF-Absolventen mit einem Magister- bzw. Master-Abschluss sind Studierende von Lehramtsstudiengängen nach ihrem Abschluss finanziell besser gestellt. Zwar differieren auch hier die Bezüge zwischen den einzelnen Bundesländern, sie liegen aber mit 2.000 bis 3.000 EUR Nettoeinstiegsgehalt im Durchschnitt aller Berufsanfänger und nur wenig unter den Einkommen von Hochschuldozenten im Mittelbau (vgl. Eulenberger 2015c: 151). Damit verdienen in Deutschland Einsteiger in den Lehrerberuf an Schulen etwa viermal mehr als in Brasilien – bei z. T. vergleichbaren Lebenshaltungskosten.

Nach der Analyse der Zahlen ist damit festzustellen: Die Alumni brasilianischer Deutschstudiengänge stehen finanziell nicht schlechter da als die Absolventen anderer Lehramtsfächer, attraktiv sind die Einkommensmöglichkeiten jedoch nicht. Dass finanzielle Überlegungen sowohl bei der Studienwahl eine Rolle spielen als auch bei der Entscheidung für die berufliche Tätigkeit, ist bekannt und findet sich deswegen in Statements der OECD wieder:

Die Gehälter der Lehrkräfte [...] wirken sich unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidung, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltm Abschluss Lehrkraft zu werden [...], nach einer Unterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren und / oder den Lehrerberuf weiterhin auszuüben. [...] Da Gehalt und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrer anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl die Qualität des Unterrichts als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Auswirkungen von Gehaltsveränderungen bei den Lehrkräften sorgsam abwägen (OECD 2016: 519f.).

---

<sup>511</sup> Die deutlichen Veränderungen im Stellenangebot für Deutschlehrer, die sich in den Jahren 2015 und 2016 als Folge der steigenden Flüchtlingszahlen ergeben haben, sind hier noch nicht erfasst.

<sup>512</sup> Diese Angabe heißt nicht, dass männliche Absolventen mehr leisten als weibliche. Tatsache ist jedoch, dass – auch in den Lehrberufen – deutlich mehr Männer als Frauen in Vollzeit arbeiten und deswegen ein höheres Einkommen erzielen.

#### 7.2.4 Bedarf und Nachfrage an Lehrkräften

Das Anliegen, gut ausgebildete Lehrkräfte für die schulische Bildung zu gewinnen und zu halten ist kein länderspezifisches Phänomen, sondern weltweit verbreitet. Für den europäischen Raum lassen sich seit langem – in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert – regelmäßig wechselnde Zyklen zwischen einem Überangebot und einem Mangel an Lehrern feststellen (vgl. Eulenberger 2015a: 21).

Für Brasilien wird hingegen kontinuierlich von einem Lehrermangel gesprochen, der in Hinblick auf das ausgeprägte demographische Wachstum nicht verwunderlich ist. Die in der Literatur zu findenden Hinweise auf eine hohe Nachfrage an Deutschlehrkräften (vgl. etwa Stanke / Bolacio 2014: 127) passen in dieses Bild, das sich ebenfalls mit den Aussagen aus den Experteninterviews deckt (vgl. bspw. Int. 34, Z. 112f.). Allerdings lässt sich der Bedarf an Deutschlehrkräften unterschiedlich verorten:

- Im Süden des Landes besteht ein flächendeckender Bedarf an den Schulen, der z. T. gar nicht bedient werden kann. Dies hat u. a. damit zu tun, dass heutzutage deutlich mehr Schulen (wieder) Deutsch anbieten als vor 30 Jahren (vgl. Fröschle 2006: 87): Allein in den beiden südlichen Bundesstaaten Rio Grande do Sul und Santa Catarina existieren ca. 250 Schulen mit Deutschangebot.
- Im Südosten lässt sich ebenfalls ein steigender Bedarf verzeichnen. Hier sind es in erster Linie Privatschulen (bspw. die Deutschen Schulen in Rio de Janeiro und São Paulo), die Deutschlehrkräfte rekrutieren, aber durchaus auch private Sprachschulen und -institute (vgl. Stanke / Bolacio 2014: 127). Lokale Studien aus den letzten Jahren bestätigen diese Tendenz: „Im Lauf des letzten Jahrzehnts hat die Nachfrage nach qualifizierten Deutschlehrern im Bundestaat Rio de Janeiro ständig zugenommen“ (Moura 2010: 193).
- Im Norden und Nordosten ist die Nachfrage nach Deutschlehrkräften auf den ersten Blick geringer, da es nur vereinzelt Schulen mit Deutschangebot gibt. Trotzdem werden immer wieder Fremdsprachenlehrer – auch für Deutsch – gesucht: Ein aktuelles Beispiel ist das Regierungsstipendienprojekt „Ganhe o Mundo“, das vom Bundesstaat Pernambuco im Nordosten finanziert wird und in einer Pilotphase Deutsch in der Oberstufe einiger Schulen verankern will<sup>513</sup>.

---

<sup>513</sup> Die entsprechenden Informationen wurden dem „Netzwerk Deutsch“ bei einem Treffen mit Vertretern der *Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco* in Recife am 9. Mai 2017 übermittelt.

Ein „Lehrermangel“ im Deutschbereich wird nicht nur für den schulischen, sondern auch für den universitären Bereich beklagt. Einerseits ist dabei zu berücksichtigen, dass das Betreuungsverhältnis – je nach Standort – bei der Anzahl Lehrer / Studenten im Vergleich zu Deutschland nahezu ideal ist (vgl. Schier 2010: 302). Andererseits sind die Hochschuldozenten aufgrund zunehmender administrativer Aufgaben immer stärker belastet, so dass sich die Nichtbesetzung von auslaufenden Stellen empfindlich bemerkbar macht. Zudem wird deutlich, dass es nicht einfach ist, passende Kandidaten zu finden, wenn doch einmal eine Stelle ausgeschrieben wird: Der wissenschaftliche Nachwuchs ist (noch) nicht so breit aufgestellt, dass offene Plätze immer zufriedenstellend besetzt werden könnten<sup>514</sup>. Den Studierenden der Deutschstudiengänge kann demnach plausibel vermittelt werden, dass es nach dem Ende ihres Studiums zwar keine Garantie auf einen Arbeitsplatz im Fachbereich gibt, dass die Chance auf eine auskömmliche Stelle aber durchaus vorhanden ist: „Es herrscht allgemein Deutschlehrermangel, und ich denke, das wird den Studenten auch während des Studiums klar, dass sie sich auch in dem Bereich irgendwie entwickeln können, und dass es Chancen gibt und Möglichkeiten“ (Interview 29, Z. 80–83).

Bei allem Optimismus in Hinblick auf die Stellensituation (der sich u. a. aus der steigenden Nachfrage nach Deutschunterricht an den verschiedenen Institutionen speist) sollte nicht vergessen werden, dass ein wachsender Bedarf nicht automatisch eine Ausweitung des Stellenangebots bedeutet, insbesondere im öffentlichen Bereich: Es kann durchaus die Situation auftreten, dass zwar ein nachweisbarer Bedarf besteht, aber u. a. aufgrund von Sparauflagen und politischem Kalkül trotzdem keine Stellen eingerichtet werden (vgl. Eulenberger 2015b: 33). Brasilien ist ein Beispiel dafür: Zwar haben sich die Deutschlernerzahlen zwischen 2005 und 2015 beinahe verdoppelt (vgl. Unterkapitel 2.2.5), jedoch sind weder an den öffentlichen Schulen noch an den Universitäten in größerem Maße neue Stellen geschaffen worden. Hier wäre möglicherweise ein Ansatzpunkt für Gespräche auf mittlerer und höherer politischer Ebene.

---

<sup>514</sup> Diese Situation ist im DaF-Bereich möglicherweise am sichtbarsten: Während es in Linguistik und Literatur zahlreiche Möglichkeiten für Master- und Promotionsvorhaben gibt, bestehen in Brasilien bisher nur wenige Möglichkeiten, um sich in dieser Richtung zu spezialisieren. Entsprechend hoch ist deswegen der Anteil ehemaliger DAAD-Lektoren und anderer in Deutschland ausgebildeter Dozenten an den Deutschabteilungen des Landes.



### 7.2.5 Stichwort: Mobilität

Bei der Frage nach einer sinnvollen, fachgerechten und nachhaltigen Besetzung von Stellen spielt die Mobilität der möglichen Kandidaten eine Rolle, die schnell unterschätzt wird. Während in Deutschland die studentische Mobilität inzwischen ein weitverbreitetes Phänomen ist (sichtbar u. a. in der Wahl des Studienplatzes, der oft in einer anderen Stadt oder einem anderen Bundesland liegt), ist diese in Brasilien deutlich geringer. Dies hat mindestens drei Gründe: Erstens leben Studenten aufgrund der finanziellen Lage häufig länger bei den Eltern als in Deutschland – eine eigene Wohnung in einer anderen Stadt ist für die Familie oft nicht bezahlbar. Zweitens ist Brasilien etwa 24 Mal größer als Deutschland – Mobilität über Bundesstaatsgrenzen hinweg hat ganz andere räumliche Distanzen zur Folge. Drittens ist die Zugangsvoraussetzung für Hochschulen zum Teil immer noch eine Universitätseingangsprüfung – welche die Kandidaten verständlicherweise eher am Wohnort ablegen als anderswo.

Um Informationen über die Mobilität der Absolventen zu erhalten, wurden im Fragebogen der Verbleibstudie drei Fragen zu diesem Thema formuliert: In **Frage 1** ging es um den Geburtsort, in **Frage 3** um den Studienort und in **Frage 4** um den aktuellen Lebensmittelpunkt. Abgefragt wurden dabei die jeweiligen Brasilianischen Bundesstaaten. Die Antworten auf die jeweiligen Fragen (nachzulesen in Unterkapitel 4.1.1) wurden in einem weiteren Schritte nebeneinandergelegt und drei Gruppen zugeordnet:

- a) Unter „geringe Mobilität“ wurden diejenigen Absolventen erfasst, bei denen Geburts-, Studien- und Wohnort im selben Bundesstaat lagen.
- b) In die Gruppe „bedingte Mobilität“ wurden Alumni eingeordnet, die bei denen ein Wechsel zwischen Geburts-, Studien- und Wohnort in einen benachbarten Bundesstaat führte, also in der Regel die „Großregion“ mit den jeweiligen Charakteristika erhalten blieb.
- c) Unter „hoher Mobilität“ stehen die Absolventen, die in mehreren Bundesstaaten oder im Ausland gewohnt haben.

Die Ergebnisse auf die genannten drei Fragen aus dem ersten Block des Online-Fragebogens finden sich in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Art der Mobilität	Anzahl	Prozente
geringe Mobilität	216	70,6
bedingte Mobilität	39	12,7
hohe Mobilität	51	16,7
gesamt	306	100,0

Tabelle 92: Art der Mobilität

Die Frage nach Geburts-, Studien- und Wohnort wurde von allen Teilnehmern der Verbleibstudie beantwortet, so dass sich hier ein umfassendes Bild zeichnen lässt: Über 70% der Befragten sind nicht außerhalb ihres Bundesstaates umgezogen, sind nach der erarbeiteten Zuordnung also als „gering mobil“ einzuordnen. Als „bedingt mobil“ lassen sich knapp 13% der Alumni bezeichnen. Damit wird deutlich, dass lediglich einer von sechs Absolventen eines Deutschstudiengangs eine „hohe Mobilität“ aufweist.

Die Beobachtung, dass ein Großteil der Absolventen weder für das Studium noch für die Arbeitssuche den ursprünglichen Bundesstaat verlässt, deckt sich mit anderen Untersuchungen. So dokumentiert z. B. Pupp Spinassé (2005: 120), dass von den 22 Lehrern der *Cruzeiro*-Schule in Rio de Janeiro 20 ihr Studium an einer der drei lokalen Universitäten mit Deutschangebot absolviert haben, und nur zwei außerhalb des Bundesstaats.

Eine Sonderrolle in Hinblick auf die Mobilität – und damit auch auf die Deutschlehrerszene – stellen sowohl die Stadt als auch der Bundesstaat São Paulo dar. Die Einzigartigkeit liegt dabei sowohl an der schieren Größe (die Metropolregion vereint beinahe 20 Millionen Menschen, der Bundesstaat zählt ca. 40 Millionen Einwohnern – und damit etwa ein Fünftel der brasilianischen Gesamtbevölkerung) als auch an der Vielzahl an Studien- und Arbeitsangeboten. In den Studien taucht São Paulo öfter auf als jede andere Stadt oder Region. In der Verbleibstudie dominieren (mit deutlichem Abstand) die Absolventen, die im Bundesland geboren wurden, hier studiert haben und auch hier wohnen. In den Experteninterviews steht São Paulo bei den Nennungen ebenfalls an erster Stelle<sup>515</sup>: Unter den 36 Nennungen entfallen dabei 18 (also genau die Hälfte) konkret auf die USP, und auch sonst spielt die Stadt für Bildung und Arbeit eine große Rolle.

<sup>515</sup> Auf „São Paulo“ entfallen 36 Nennungen, im Gegensatz zu 22 Nennungen für den „Süden“, 8 Nennungen für den „Norden“ und 14 für „andere Regionen“.

Aufschlussreich sind auch die Zahlen in der internationalen Kooperation: Mehr als ein Drittel der DAAD-Promotionsstipendien entfallen auf den Bundesstaat São Paulo (vgl. Althoff 2010: 314). Somit ist São Paulo ein Zentrum für akademische Angebote, aber auch darüber hinaus eine Art Sehnsuchtsort:

[...] das ist eine ganz andere Realität. Da gibt es viele Gelegenheiten, gerade auch das Goethe-Institut ist da, und andere Schulen, die besser bezahlen, in São Paulo vor allem. Es gibt Konkurrenz für das Goethe-Institut in São Paulo. Und die bezahlen viel besser. Das Leben in São Paulo ist auch anders als hier, né? (Int. 43, Z. 86–90).

## 8 Zusammenfassung, Konsequenzen, Ausblick

Das abschließende Kapitel schlägt einen Bogen zur Ausgangsfrage und Zielstellung der Arbeit, indem es ausgewählte Aspekte der einzelnen Teile verbindet und zusammenstellt. Es ist klar, dass diese Zusammenfassung sich nicht automatisch ergibt, sondern begründet werden muss: „Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2016: 23).

Die einzelnen Ergebnisse sind in den vorhergehenden Themenkapiteln zu Aspekten der Ausbildung, der Qualifikation und des Verbleibs von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge ausführlich besprochen und erläutert worden. Im Folgenden geht es nun darum, die in den Teilkapiteln vorgestellten Ergebnisse sinnvoll zusammenzufassen, miteinander zu kombinieren und die richtigen Schlüsse daraus zu ziehen. Dies geschieht, indem im ersten Teilkapitel das methodische Vorgehen der Arbeit kritisch reflektiert wird, bevor es in den beiden anschließenden Teilkapiteln um Überlegungen zu Inhalt und Konsequenzen der Hauptergebnisse geht. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf weiterführende Ideen und Anbindungsmöglichkeiten der Arbeit.

### 8.1 Reflexion der empirischen Erhebungen

Die Datengewinnung stellt die Grundlage für die drei Hauptkapitel dar, indem erst durch die hier gewonnenen Informationen schlüssige Aussagen zu Ausbildung, Qualifikation und Verbleib der Absolventen möglich geworden sind. Aus diesem Grund werden im vorliegenden Teilkapitel die verwendeten Forschungsmethoden und -instrumente noch einmal kritisch betrachtet, nicht zuletzt, um die Gültigkeit und Repräsentativität der vorliegenden Arbeit einzuschätzen. Dabei werden die Gütekriterien ebenso angesprochen wie die Forschungsethik und die von Methoden. Den Abschluss bilden Überlegungen zum Kontext der Arbeit, die das Setting wesentlich beeinflusst haben.

### 8.1.1 Gütekriterien

Unter „Gütekriterien“ wird in der Forschungspraxis eine Reihe von Kriterien beschrieben, die in der Tradition von „quantitativen Forschungsarbeiten“ entwickelt und ausformuliert wurden<sup>516</sup>. In der quantitativ orientierten Forschung geht es um die größtmögliche Objektivität und Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Erhebungssituation, was eine klare Beschreibung und Abgrenzung bestimmter Aspekte zulässt: Als „klassische Gütekriterien“ werden häufig Objektivität, Reliabilität und Validität genannt (vgl. Aguado / Riemer 2001: 246; Lamnek 2010: 130; Schmelter 2014: 38; Döring / Bortz 2016: 107).

Die qualitativ orientierte Forschung setzt andere Schwerpunkte, indem sie weniger auf die Objektivität fokussiert, sondern stärker den angemessenen Umgang mit Subjektivität in den Blick nimmt. Das führt dazu, dass eine der wesentlichen Herausforderungen qualitativer Methodologie heutzutage die Verständigung über gemeinsame Standards und Begrifflichkeiten darstellt (vgl. Helfferich 2005: 138; Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014: 21):

Während für die quantitativen Forschungsansätze ein relativ überschaubarer und vor allem ein gemeinsam akzeptierter Kriterienkatalog vorliegt, gibt es im Bereich der qualitativen Forschungsansätze aufgrund der zum Teil unterschiedlichen Ziele und methodologischen Grundlagen keine einheitliche Festlegung von Gütekriterien; auch deren Bezeichnungen variieren (Schmelter 2014: 42).

Gemäß dieser Aussage sind die bisher beschriebenen Gütekriterien für die qualitativ orientierte empirische Sozialforschung nur bedingt anwendbar (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014: 21–28; Kurz 2015: 57; Mayring 2015: 124f. und 2016: 140; Döring / Bortz 2016: 107). Dies hat zur Folge, dass mit der Zunahme an qualitativ orientierten Arbeiten in der Fremdsprachenforschung auch die Anzahl an möglichen Definitionen und Ansätzen zu „qualitativen Gütekriterien“ steigt: In der Fachliteratur sind dafür mehr als 100 verschiedene Kriterienkataloge überliefert, was die Orientierung erschwert, denn „[...] ein konsensfähiger einheitlicher Kanon von Kernkriterien ist [...] bislang nicht entstanden“ (Döring / Bortz 2016: 107).

Nach der Sichtung verschiedener Konzepte wurde für die Entwicklung der Arbeit und das zugrunde liegende methodische Vorgehen der Vorschlag von Steinke gewählt, deren spezifischer Kriterienkatalog für qualitative Forschung im Folgenden kurz vorgestellt wird (vgl. Steinke 1999: 205–211; Döring / Bortz 2016: 111ff.). Gelistet sind darin:

---

<sup>516</sup> Auch bei den Gütekriterien für die quantitativ orientierte Forschung herrscht allerdings keine fächerübergreifende Einigkeit, weder in den Konzepten, noch in der Relevanz (vgl. dazu etwa Döring / Bortz 2016: 93, 107). Für weitere Informationen zu Gütekriterien sei auf die Publikationen von Aguado / Riemer (2001), Lamnek (2010), Schmelter (2014) und Mayring (2015, 2016) verwiesen.

- (1) Die **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**: Die Forschung ist für den Leser nachvollziehbar. Dies erfolgt über Transparenz und Explizitheit, ablesbar über die Dokumentation des Forschungsprozesses (u. a. mit Darstellung von Vorverständnis, Erhebungsmethoden, Transkriptionsregeln, Datenoffenlegung, Auswertungsmethoden und Angaben zum Kodifizieren).
- (2) Die **Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien**: Es ist für den Leser nachvollziehbar, ob die Kriterien für die Gegenstandsangemessenheit und die Methodenwahl erfüllt sind (u. a. über die Transparenz in der Methodenwahl und die Offenlegung der Transkriptionsregeln).
- (3) Die **Empirische Verankerung der Theoriebildung und -prüfung**: Die Daten sind zentral für die Generierung neuer Ideen und Theorien, da sie diese begründen. Im vorliegenden Fall stehen die Kapitel zur Datengewinnung (Kap. 3) und den Ergebnissen (Kap. 4) vor den anschließenden Themenkapiteln.
- (4) **Die Limitation**: Die untersuchten Fälle werden einerseits spezifisch gesehen (in diesem Fall durch den konkreten geografischen, kulturellen, historischen und politischen Bezug zu Brasilien); gleichzeitig wird aber über die Übertragbarkeit nachgedacht, indem die lokalen Bedingungen und Kontexte reflektiert werden, was eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ermöglicht.
- (5) Die **Reflektierte Subjektivität**: Die Tatsache, dass der Forscher selbst Teil der empirischen Forschung ist, muss im Zuge der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation stets mitgedacht werden. Dies geschieht vor allem mithilfe permanenter Betrachtung und Reflexion der eigenen Rolle und des eigenen Tuns.
- (6) Die **Kohärenz**: Die Ergebnisse sind logisch und führen zu konsistenten Theorien. Dabei ist es durchaus legitim, Widersprüche offen zu legen und zu diskutieren – auch die Tatsache, dass nicht auf alle Fragen eine zufriedenstellende Antwort möglich ist.
- (7) Die **Relevanz**: Hierbei geht es um den Mehrwert der Untersuchung in Hinblick auf die Fragestellung, neue Erkenntnisse, mögliche Problemlösungen und die Nützlichkeit für die Praxis.

Die hier vorgestellten Kriterien bildeten die Grundlage für die Arbeit, insbesondere in Hinblick auf die Reflexion bzw. Adaption der Forschungsmethoden. Die genannten Aspekte wurden dabei regelmäßig überprüft und parallel mit weiteren Indikatoren aus der Forschungsliteratur ergänzt<sup>517</sup>: der Offenheit in der Forschung (vgl. Steinke 1999: 35f.; Aguado / Riemer 2001: 246; Helfferich 2005: 139; Neuberger/Kapern 2013: 146f.; Schmelter 2014: 35, 42), der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 1999: 209; Aguado / Riemer 2001: 246; Helfferich 2005: 139f.; Riemer 2008: 7; Aguado 2009: 13f.; Schmelter 2014: 35, 42), der Gegenstandsangemessenheit der Methoden (vgl. Steinke 1999: 37f.; Aguado 2009: 19) und der Reflexivität (vgl. Helfferich 2005: 139; Schmelter 2014: 42). Der Umfang des Methodenkapitels (Kapitel 3) ist Ausdruck davon, dass Überlegungen zur passenden Anwendung von Methoden und Instrumenten das Entstehen der Arbeit permanent begleitet haben. Gleiches lässt sich für den im folgenden Unterkapitel angesprochenen Aspekt der wissenschaftlichen Forschung bestätigen, die Wissenschafts- und Forschungsethik.

### 8.1.2 Wissenschafts- und Forschungsethik

Während Fragen der Forschungsethik in der Fremdsprachendidaktik lange Zeit wenig diskutiert wurden (vgl. Königs 2011: 118), lassen sich klar formulierte Standards heutzutage nicht mehr nur bei Gütekriterien zu finden (vgl. Schmelter 2014: 37), sondern ebenso in Hinblick auf die Wissenschafts- und Forschungsethik<sup>518</sup>. Während es bei der ersten darum geht, dass ein Forschungsprojekt den „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis“ folgt und dadurch überprüfbar ist, zielt die zweitgenannte darauf ab, dass die Untersuchungsteilnehmer zu jedem Zeitpunkt in ihrer Würde und ihrem Wohlergehen geschützt werden (vgl. Hu 2011: 77; Döring / Bortz 2016: 122). Beide Aspekte sollen in diesem Unterkapitel kurz angesprochen werden<sup>519</sup>.

---

<sup>517</sup> Die Konzepte hinter den genannten Begriffen divergieren zwar etwas zwischen den verschiedenen Autoren, werden aber aufgrund ihrer grundsätzlichen Übereinstimmung trotzdem gemeinsam behandelt.

<sup>518</sup> In den Wissenschaftstraditionen Deutschlands und Brasiliens – besonders auch im Fach Germanistik / Deutsch als Fremdsprache – bestehen durchaus Unterschiede im Umgang mit forschungsethischen Fragen (vgl. Vogt 2011: 228; Riemer 2014: 25; Döring / Bortz 2016: 122; am Beispiel Stanke 2011: 943). Diese spielten jedoch für die vorliegende Arbeit eine untergeordnete Rolle, weswegen die Thematik an dieser Stelle nicht weiter diskutiert wird.

<sup>519</sup> Auf einen dritten Aspekt wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen, da er für diese Arbeit weniger relevant (grundsätzlich aber schon zu überdenken) ist: Zu streng angesetzte forschungsethische Vorgaben können dazu führen, dass umfangreiche erhobene Daten in der *scientific community* (und darüber hinaus) nicht zu Forschungszwecken genutzt werden können (vgl. z. B. Vogt 2011: 228).

Unter „guter wissenschaftlicher Praxis“ wird in der Forschung zunächst einmal der Anspruch verstanden, den (im vorherigen Teilkapitel angesprochenen) wissenschaftlichen Standards und Gütekriterien zu folgen (vgl. Riemer 2014: 15). Darüber hinaus geht es um die Umsetzung einer (selbst-)kritische Reflexion von Forschungsergebnissen, die Sicherung der Primärdaten und die Kennzeichnung der Beiträge weiterer an der Forschung beteiligter Personen (vgl. Döring / Bortz 2016: 132–137). Der letzte Punkt ist von besonderer Bedeutung für das korrekte Zitieren aller genutzten Quellen und die Forderung, dass Plagiate ebenso tabu sein sollten wie Wissenschaftsfälschung (bspw. im Sinne der Manipulation von Daten). Den wissenschaftsethischen Anspruch setzt die vorliegende Arbeit durch eine sorgfältige Dokumentation aller genutzten Hilfsmittel und Vorgehensweisen um.

In Hinblick auf den Umgang mit den „Forschungssubjekten“, den an den Befragungen beteiligten Personen, wurde die Arbeit auf Grundlage der Kriterien zur Einhaltung der forschungsethischen Standards bei Helfferich (2005: 169), Flick (2013: 209–214) und Döring / Bortz (2016: 123–128) entwickelt. Konkret geht es hier um die „informierte Einwilligung“ (die Informanten müssen wissen, was mit ihren Daten passiert bzw. wozu sie genutzt werden und freiwillig am Interview teilnehmen) und die „Nicht-Schädigung“ (den Befragten dürfen durch ihre Teilnahme am Interview keine Nachteile entstehen). Da es sich bei der vorliegenden Stichprobe in allen Fällen um eine Gruppe mit geringem forschungsethischem Risiko handelt (Volljährige, Fragen zum professionellen Kontext, klare Themenstellung)<sup>520</sup>, müssen die Maßnahmen nicht über den angebrachten und im Fachbereich üblichen Standards liegen (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 109f.). Diese wurden in der Arbeit durchweg beachtet: So wurde etwa von den Interviewpartnern die Erlaubnis zur Arbeit mit dem Datenmaterial eingeholt, und bei allen Analysen und Interpretationen wurde darauf geachtet, die Aussagen der Befragten nicht zu verfälschen (vgl. Neuberger / Kapern 2013: 52). Ebenso wurde dafür gesorgt, die Anonymität der Befragten zu gewährleisten (vgl. Vogt 2011: 228; Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 110; Riemer 2014: 26; Döring / Bortz 2016: 128) – sowohl in den Fragebögen (z. B. werden dort die Namen und Kontaktdaten gar nicht erst erhoben) als auch in den Interviews (nachträgliche Anonymisierung). Die Anonymität wird insofern erleichtert, als die Daten ausschließlich vom Verfasser erhoben, bearbeitet und ausgewertet wurden<sup>521</sup> und dadurch das geschützte Setting zu keinem Zeitpunkt verlassen haben. Die Ansprüche in Hinblick auf die

---

<sup>520</sup> Darauf, dass forschungsethische Risiken im DaZ-Kontext z. T. wesentlich umfassender ausfallen als im DaF-Kontext, verweist die lange Liste an entsprechenden Fragestellungen bei Riemer (2011: 198f.).

<sup>521</sup> Einzige Ausnahme ist das Korrekturlesen der Interviews, das durch Dritte erfolgte – allerdings erst nach der Anonymisierung.



Anonymisierung, das Trennungs- und Lösungsgebot und das Datengeheimnisses sind somit durchweg gewahrt (vgl. Helfferich 2005: 170f.; Flick 2013: 211). Zwar liegen insbesondere in den Experteninterviews Aussagen vor, über die mit zeitlichem und finanziellem Aufwand eventuell Rückschlüsse auf die Autorenschaft gezogen werden könnten, da es sich aber nicht um sensible Informationen handelt, stellt dieser Umstand keine Einschränkung für die Verwendung der Daten dar (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 89f.; Döring / Bortz 2016: 128).

Ein weiterer kritischer Punkt in Zusammenhang mit der Forschungsethik ist der Respekt, den der Forscher sowohl dem Thema als auch den Befragten gegenüber zeigen sollte. Dies sollte durch ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis zu den Befragten gewährleistet werden und ist – soweit dies aus subjektiver Sicht eingeschätzt werden kann – durch die persönliche Nähe zum Forschungsgegenstand und durch die Interessenübereinstimmung mit den Studienteilnehmern auch gelungen (vgl. Mayring 2016: 146).

### 8.1.3 Reflexion der verwendeten Methoden

Unter Berücksichtigung des selbst gestellten Anspruchs an die subjektive Reflexivität stellt dieses Unterkapitel die Möglichkeit dar, die genutzten Methoden und Instrumente auf eventuell aufgetretene Fehlerquellen und Ungenauigkeiten hin zu betrachten. Dazu wird zunächst auf die beiden (in Teilkapitel 3.2 und 3.3. beschriebenen) Studien eingegangen, um anschließend einige allgemeinere Punkte in Hinblick auf die Arbeit aufzunehmen.

#### **Zur quantitativen Studie**

Relevant für die Einschätzung der Datenerhebung in der Verbleibstudie sind die Rückmeldungen zum Erhebungsinstrument, dem online-Fragebogen. Wie dieser von den Befragten aufgenommen wurde ist dadurch genau nachvollziehbar, dass die Studienteilnehmer am Ende des elektronischen Fragebogens die Möglichkeit hatten, sich mittels eines freien Items spezifisch zu den Fragestellungen und der Form der Erhebung zu äußern. Diese Option wurde von 43 Befragten genutzt; die Antworten analysierte ich über das MAXQDA-Programm<sup>522</sup>. Anhand der Beiträge konnten zehn verschiedene Codes herausgearbeitet und an insgesamt 56 Textstellen belegt werden. Die Rückmeldungen lassen sich in zwei Hauptgruppen unterteilen: In persönliche und in fachbezogene Kommentare.

---

<sup>522</sup> Die Charakteristika und Möglichkeiten des Programms wurden in Unterkapitel 3.3.5 bereits ausführlich erläutert. Das Vorgehen erfolgte für die „freien Items“ ebenso wie dort beschrieben.

Codesystem	Count
Dank + Lob an den Forscher	14
Hohe Relevanz des Forschungsvorhabens	8
Passende Themenwahl	2
Anstoß für eigene Reflexion	2
Interesse an den Ergebnissen der Studie	6
Unklare bzw. sprachlich fehlerhafte Fragestellung	8
Zuordnung bei einigen Fragen schwierig	4
Schwierigkeit bei Frage 42	3
Vorschläge für weitere Fragen	6
Mögliche Zitate	3
Sets	0

Abbildung 32: Liste der Codes aus dem freien Item zum Fragebogen

Die meisten Kommentare – immerhin 25% der Belegstellen – drückten Dank bzw. Lob für die Untersuchung und das gewählte Thema aus. Offenbar hatten einige der Befragten das Gefühl, über das sonst übliche Maß hinaus in ihren Ansichten und Befindlichkeiten wahrgenommen und gehört zu werden, was sie als positiv wahrnahmen<sup>523</sup>. Anmerkungen zu Unklarheiten in der Fragestellung oder fehlerhaften Formulierungen im Text wurden (bei 306 ausgewerteten Fragebögen) acht Mal genannt – dreimal ging es um orthografische Fehler, dreimal wurde eine nicht eindeutige Verbform kritisiert, und zweimal waren offensichtlich die Fragen nicht genau gelesen worden. Grundsätzliche Verständnisprobleme wurden nicht erwähnt<sup>524</sup>. Es folgten darüber hinaus Aussagen, die sich eher auf den Inhalt bezogen: Dass es zum Teil schwierig gewesen sei, die eigene Realität einer der vorgegebenen Antworten zuzuordnen (4 Nennungen), der Hinweis auf Frage 42 (nach dem Einkommen – diese Frage lehnte eine Person als „invasiv“ ab, zwei bemängelten den zu hohen EinstiegsWert bei den Vorgaben), sowie sechs Nennungen von möglichen weiteren Fragestellungen bzw. Themen, die im Zuge der Befragung möglicherweise interessant gewesen wären (z. B. Zugangsmöglichkeiten zu Stipendien und Zufriedenheit mit der jetzigen Arbeitsstelle).

Mit diesen Aussagen lässt sich der erfolgreiche Einsatz des Fragebogens in Hinblick auf die Verständlichkeit und Handhabbarkeit bestätigen. Weitere Indikatoren sind die hohe Beteiligung von Absolventen an der Umfrage, die positiven Rückmeldungen zur Themenwahl

<sup>523</sup> Die weiteren genannten Punkte wurden in Unterkapitel 4.1.6 bereits kommentiert.

<sup>524</sup> Dies liegt sicher daran, dass der Fragebogen auf Portugiesisch vorlag und damit (weitgehend) in der Erstsprache der Befragten. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass die im Fragebogen genutzten Begrifflichkeiten unterschiedlich verstanden wurden.

und die Relevanz, die der Studie von Seiten der Alumni beigemessen wird. Diese äußerte sich u. a. in Zitaten wie den folgenden:

Questionários como esses são de grande relevância e importância para os cursos de graduação em letras alemão no Brasil. Parabéns pela iniciativa!<sup>525</sup> (Fragebogen, Anmerkungen II, Antwort 21).

Achei o questionário ótimo e extremamente necessário. É preciso que os germanistas, estudiosos e entusiastas acadêmicos da língua alemã tenham também um retrato e possam aprimorar ainda mais os estudos, pesquisas e o próprio mercado de trabalho de traduções e ensino<sup>526</sup> (Fragebogen, Anmerkungen II, Antwort 34).

## Zur qualitativen Studie

Für die leitfadengestützten Experteninterviews wurde unter den Befragten keine explizite Einschätzung vorgenommen, so dass hier die eigenen Beobachtungen und Überlegungen ein stärkeres Gewicht erhalten. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige Hinweise aus der Forschungsliteratur aufgegriffen und auf die qualitative Erhebung bezogen.

„Fehler“ treten bei qualitativ angelegten Studien demnach vor allem bei der Interviewdurchführung und beim Transkribieren auf (vgl. Helfferich 2005: 141; Langer 2013: 520). In Hinblick auf die Umsetzung der Interviews könnte angemerkt werden, dass die Fragen in einigen Fällen noch einmal paraphrasiert wurden und der Input damit nicht genau identisch war. Dies war jedoch ein bewusst gewähltes Vorgehen mit dem Ziel, die Fragen verständlich zu gestalten. Gleiches gilt für die Art der Transkription, die inhaltsbezogen ausgerichtet war und deswegen nicht den Anforderungen an eine Maximaltranskription zu genügen hatte.

In Hinblick auf die Auswertung der qualitativen Daten ist anzumerken, dass eine „Inhaltsanalyse“ im weiten Sinne nicht nur die Inhalte, sondern auch die Form der analysierten Kommunikation umfasst (vgl. Mayring 2015: 11). Da in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf den in den Interviews genannten Inhalten war, waren formelle Angaben jedoch nicht Teil der Auswertung.

Das verwendete Modell der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ wurde an einigen Punkten an das Design der Erhebung angepasst, so wie von den Autoren des Modells vorgeschlagen:

---

<sup>525</sup> Ü. d. V.: „Fragebögen wie dieser sind sehr relevant und wichtig für die grundständigen Deutschstudiengänge in Brasilien. Glückwunsch für diese Initiative!“

<sup>526</sup> Ü. d. V.: „Ich fand den Fragebogen sehr gut und ausgesprochen notwendig. Es ist wichtig, dass die Germanisten, die Lerner und die für die deutsche Sprache Begeisterten im akademischen Umfeld eine Vorstellung bekommen und noch stärker auf die Verbesserung der Studien, der Forschung und selbst des Arbeitsmarkts für Übersetzung und Lehre hinwirken können.“

Letztlich muss die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden als die Systematik, um nicht genau in die Probleme zu geraten, in die uns einseitig quantitative Forschung geführt hat. Wenn aber solche Fallstricke beachtet werden, ist der Weg frei für sinnvolle, aussagekräftige und methodisch abgesicherte qualitativ orientierte Forschung (Mayring 2015: 131).

So kam z. B. die von Mayring vorgeschlagene Technik der Paraphrasierung und Zusammenfassung (die nicht nur unkritisch wahrgenommen wird, vgl. Kuckartz 2016: 74–78) nicht zum Einsatz, weil es eher um die Strukturierung als um die Explorierung der Inhalte ging. Ebenso spielten bestimmte Aspekte der intersubjektiven Verifizierung (wie bspw. die InterCoderreliabilität, vgl. Mayring / Brunner 2013: 326; Mayring 2015: 53; Kuckartz 2016: 70f.) keine Rolle, weil der gesamte Prozess der Datenerhebung und -auswertung nicht im Team durchgeführt wurde, sondern von einer einzelnen Person: ein zusätzlicher Abgleich hätte hier keinen Mehrwert ergeben. Auch die in der Forschungsliteratur zum Teil geforderte Gesamtabdeckung von verwandten Themenfeldern (vgl. Kuckartz 2016: 70) ist nur soweit umsetzbar, wie tatsächlich Aussagen zu bestimmten Themen getroffen wurden<sup>527</sup>. Gleichzeitig wurden in der Studie die Grundlagen der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ beachtet und umgesetzt, sowohl in Hinblick auf die Kommunikationssituation (in Form des Interviews), die schriftliche Fixiertheit, die Systematik und Regelgeleitetheit (in Durchführung und Interpretation) als auch auf die theoretische Grundlegung der Überlegungen (vgl. Mayring 2015: 12f.). Entscheidend für die Wahl der Methode und ihren Einsatz war die Tatsache, dass sie zur Explikation und die Strukturierung von Informationen und Denkmustern zum gewählten Themenbereich beitragen konnte (vgl. Mayring 2015: 67).

### **Zur Repräsentativität der Studien**

Die Frage nach der Repräsentativität der Aussagen der befragten Teilnehmer wurde in Zusammenhang mit der Stichprobe (vgl. Unterkapitel 3.2.4) bereits angesprochen, soll an dieser Stelle aber auch noch einmal in Hinblick auf die Erhebungen insgesamt aufgegriffen werden. Dabei wird zwischen den beiden Linien der Reaktivitätsforschung, der Subjektivität der Aussagen und der Übertragbarkeit, unterschieden, und diese durch Überlegungen zur Auswahl der Stichprobe ergänzt (vgl. Loosen 2005: 304).

Die Repräsentativität kann einerseits dadurch beeinflusst werden, dass die Antworten der Befragten nicht verallgemeinerbar sind. Dies kann sowohl bei kognitiven Effekten (z. B. bei Verständnisproblemen der Fragen) als auch bei sozialen Effekten (z. B. bei der

---

<sup>527</sup> Diese Erweiterung der Themenfelder wurde von den Befragten kaum vorgenommen. Wo dies doch der Fall war, wurden die relevanten Aussagen durch Verweise bzw. Zitate in den entsprechenden Themenkapiteln der Arbeit integriert.

vermuteten Erwünschtheit von Antworten von Seiten der Teilnehmer) der Fall sein (vgl. Waibel 2012: 29f.). Für beide genannten Einschränkungen gab es im Laufe der Erhebung keine Anhaltspunkte. Andererseits ist zu prüfen, ob die Ergebnisse der Studie auf die Grundgesamtheit übertragbar sind – wohl wissend, dass die Repräsentativität einer Stichprobe nie völlig hergestellt werden kann (vgl. Mayring 2016: 23).

Einschränkungen bei der Repräsentativität wurden bei der Beschreibung der Stichprobe bereits genannt (vgl. Unterkapitel 3.2.4 und 3.3.2): So ist bspw. aufgrund der hohen Rekrutierung über die Deutschlehrerverbände davon auszugehen, dass die an der Befragung Teilnehmenden überdurchschnittlich stark vernetzt und engagiert sind. Doch diese Art der „professionellen Neugier“ ist nicht die einzige mögliche Motivation für eine Studienteilnahme, es kann stattdessen ein ganzer Strauß an Gründen genannt werden (vgl. Bogner/Menz 2009: 9; Bogner / Littig / Menz 2014: 87f.). Neben altruistischen Gründen spielt möglicherweise die grundsätzliche Einschätzung eine Rolle, dass das Thema relevant ist, der Abbau von (beruflichem oder persönlichem) Frust, der Versuch der Einflussnahme auf bestimmte Positionen bzw. Aussagen zum Fachthema oder auch das Aufdecken „blinder Flecken“. Es sind demnach – und dies wird anhand der Studienergebnisse deutlich – nicht nur die Personen mit einer „Vorzeigekarriere“, die sich an der Erhebung beteiligt haben, und die Vielzahl an Gründen für die Teilnahme kann als Indikator für eine hohe Repräsentativität gewertet werden.

Für die Repräsentativität empirischer Untersuchungen unverzichtbar ist zudem die Freiwilligkeit der Studienteilnehmer, an der Befragung zu partizipieren (vgl. Bogner / Littig / Menz 2014: 88f.). Dabei hilft das gewählte Format, denn eine online-Untersuchung erhöht tendenziell sowohl die Freiwilligkeit der Teilnahme als auch die Ehrlichkeit bei den Antworten (vgl. Hussy / Schreier / Echterhoff 2013: 107). Da die Beteiligung an der Studie keinerlei materielle Vorteile brachte, spielten Aspekte der möglichen „Erwünschtheit von Aussagen“ keine Rolle (vgl. Aguado / Riemer 2001: 252).

Es ergibt an dieser Stelle keinen Sinn, darüber zu spekulieren, ob eine andere Stichprobe möglicherweise zu anderen Ergebnissen (insbesondere in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit und den Verbleib) geführt hätte. Sicher ist hingegen nach dem Abgleich mit den zugrunde gelegten Gütekriterien (vgl. Unterkapitel 8.1.1), dass die erhobenen Daten als valide erachtet werden können. Zudem kann aufgrund der hohen Zahl der Befragten<sup>528</sup>

---

<sup>528</sup> Wie in den Unterkapiteln 3.2.4 und 3.3.2 angedeutet, erreicht die Stichprobe der Verbleibstudie mit 306 verwendeten Fragebögen (bei ca. 1.500 aktiven Deutschlehrkräften in Brasilien) eine Abdeckung der

(n = 306 in der Verbleibstudie und n = 56 im Experteninterview) davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse ein hohes Maß an Repräsentativität erreichen und in der Abdeckung der Grundgesamtheit auch an deutlich besser ausgestattete Studien heranreichen<sup>529</sup>.

Eine direkte Übertragbarkeit auf andere geografische und bildungspolitische Kontexte ist aufgrund der Anlage der Studie weder möglich, noch wird diese überhaupt angestrebt. Durch die Offenlegung des Forschungsdesigns ist ein Transfer von Teilen des methodischen Vorgehens auf andere Situationen allerdings denkbar.

## 8.2 Zentrale Ergebnisse der Studien

Nachdem im vorangegangenen Teilkapitel der Schwerpunkt auf Überlegungen zur Forschungsmethodik lag und damit v. a. die Kapitel 3 und 4 reflektierte, nimmt der folgende Abschnitt die thematischen Kapitel 5, 6 und 7 in den Blick. Dabei werden die Ergebnisse zu den Themenbereichen „Ausbildung“, „Qualifizierung“ und „Verbleib“ aufgenommen und in einen Zusammenhang gestellt.

### 8.2.1 Zur Ausbildung in den brasilianischen Deutschstudiengängen

Im Zuge des fünften Kapitels wurde ersichtlich, dass Deutschstudiengänge im Land an 17 Hochschulen zu finden sind: Damit ist Brasilien einer der wichtigsten Standorte für die Germanistik außerhalb Europas (vgl. Fußnote 4). Wenn auch die Zahlen sich nicht an allen Universitäten wie gewünscht entwickeln, so schließen pro Jahr doch deutlich über 100 Nachwuchskräfte ihr Deutschstudium erfolgreich ab.

---

Grundgesamtheit von über 20%. Bei den qualitativen Interviews liegt der Wert noch höher: mit 37 Interviews unter 89 Professoren (vgl. Angaben in Kapitel 5.2.4) umfasst die Stichprobe hier knapp 40% der Grundgesamtheit.

<sup>529</sup> Zum Vergleich: Die Verbleibstudie VEBOLAS mit fünf Mitarbeitern und umfassender finanzieller Förderung durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) kommt auf n = 699 im quantitativen und n = 35 im qualitativen Teil der Datenerhebung (vgl. Eulenberger 2015c: 154; Piske / Thiele / Eulenberger 2015: 159f.); die auf fünf Jahre angesetzte und drittmittelfinanzierte Miki-Studie mit drei Forschern verortet die Stichprobe bei n = 128 (vgl. Riemer 2011: 194). Selbst die Zahlen der 16. Shell-Jugendstudie von 2010 liegen mit 2.604 Fragebögen und 20 Interviews nicht so weit über den vorliegenden Zahlen, wie möglicherweise zu erwarten wäre (vgl. Kuckartz 2014: 75f.).

Die Ausrichtung und die Struktur dieses Studiums – und damit verbunden auch die Qualifikation der Absolventen – unterscheidet sich aus verschiedenen Gründen jedoch deutlich zwischen den einzelnen Standorten. Während der Zielsprachunterricht an allen Hochschulen den Schwerpunkt bildet und auch Literaturkurse überall verfügbar sind, gehören Linguistik, Landeskunde- bzw. Kulturwissenschaften und Übersetzung nicht automatisch zum Studienangebot. Auch die Ausbildung von Deutschlehrkräften – die an allen Standorten angeboten wird – erfährt abhängig vom Standort sehr unterschiedliche Gewichtungen.

Mit den Unterschieden in Struktur und Inhalt der einzelnen Studiengänge wird deutlich, dass in Brasilien keine Einigkeit über ein gemeinsames „Kerncurriculum“ besteht (vgl. Schier 2010: 300). Ob Versuche zur Vereinheitlichung der Studienstrukturen und -inhalte eine Chance auf Erfolg hätten, darf – insbesondere in Hinblick auf die immensen regionalen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Unterschiede im Land (vgl. Madureira Brasil 2013: 33) – bezweifelt werden. Aus diesem Grund erscheint es weniger zielführend, eine Diskussion über ein mögliches Kerncurriculum zu führen, als vielmehr andere Ansätze in den Blick zu nehmen:

Das Unternehmen „Ausbildungskonsens“ erscheint mir auch für die Zukunft chancenlos und sollte durch einen anderen Denkansatz abgelöst werden: Verstärkte Anstrengungen individueller Profilbildung der ausbildenden Institutionen, Transparenz der Profile für Studienbewerber und parallel dazu die Etablierung außeruniversitärer Qualitätssicherungsmaßnahmen für den Bereich der Fremdsprachenlehre (Funk 2003: 69).

Wie aus diesem Zitat hervorgeht, liegen mögliche Ansatzpunkte in der Auseinandersetzung mit den Deutschstudiengängen weniger bei einer Vereinheitlichung, dafür aber umso stärker in der Einhaltung bestimmter Standards in der Sprachlehrerausbildung sowie in einer bewussten Beschäftigung mit den Bedürfnissen, Bedarfen und dem Berufsfeld Deutsch.

Wie wenig bisher an den Hochschulen über das Berufsfeld der zukünftigen Alumni nachgedacht wird, zeigt sowohl die Tatsache, dass in den Studiengängen kaum etwas über deren Verbleib und ihre berufliche Tätigkeit bekannt ist, als auch die fehlende Profilbildung an der Mehrzahl der Standorte. Zwar liegt dies z. T. an der angespannten Personalsituation an den meisten Deutschabteilungen, es zeigt aber auch das Fehlen einer „Leitlinie“ in Bezug auf die Ausbildungsschwerpunkte. Wichtig erscheint es, an den Ausbildungszentren das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Umsetzung bestimmter Standards und Qualitätsansprüche sowohl für die Studierenden als auch für die Universitäten essenziell ist, und zwar explizit auch bei der Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrer: „[...] é inegável que a formação profissional de professores de LE de acordo com parâmetros internacionais é uma tarefa imprescindível e vital para os departamentos de ALE e para a

Germanística fora dos países de língua alemã<sup>530</sup> (Funk 2014: 47). Die Nachvollziehbarkeit eines Studiencurriculums, das Bewusstsein für das Berufsfeld und der fachliche Anspruch sind dabei Eckpfeiler, die die beruflichen Perspektiven der Absolventen erhöhen können: „Mit einer transparenten, innovativen und anspruchsvollen Ausbildung steigt der Wert des Studiums, was die Berufschancen der Absolventen erhöht und die Germanistik (zusätzlich) legitimiert“ (Voerkel 2014: 120). Mit dieser Aussage erfolgt die Überleitung von der „Ausbildung“ hin zur „Qualifikation“, die im folgenden Unterkapitel thematisiert wird.

## 8.2.2 Zur Qualifikation der Absolventen

Der Anspruch einer professionellen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss sich an der umfassenden Qualifizierung seiner Absolventen messen lassen. Wie wichtig es ist, dass diese über das reine Fremdsprachenlernen hinausgeht, zeigt beispielhaft das folgende Zitat:

Considero esta pesquisa de enorme relevância. Desde que iniciei meus estudos, reflito sobre essas questões de modo geral. Sempre vi com clareza que a grande maioria dos estudantes do curso de alemão/português só aproveitava o curso em suas vidas profissionais como se tivesse realizado um curso de línguas comum<sup>531</sup> (Fragebogen, Antworten II, Beitrag 30).

Das hier beschriebene Phänomen wird für zahlreiche Deutschstudiengänge genannt: Die Schwierigkeit, dass die Studierenden den Deutschstudiengang nicht nur als einen Sprachkurs wahrnehmen, sondern vielmehr als die zentrale Möglichkeit für einen umfassenden Qualifikationserwerb. Wie wichtig dieser ist, zeigen die im Rückblick getroffenen Aussagen zur tatsächlichen und erwünschten Kompetenzvermittlung durch die Studiengänge.

An dieser Stelle sei deswegen noch einmal auf das Unterkapitel 6.3.4 verwiesen, in dem anhand der Aussagen der Verbleibstudie aufgezeigt werden konnte, dass die Absolventen sich in allen genannten Bereichen eine umfassendere Qualifizierung gewünscht hätten. Besonders deutlich wurde dies in Hinblick auf fünf Aspekte, die zur Visualisierung noch einmal in einer Tabelle zusammengefasst werden.

<sup>530</sup> Ü. d. V.: „Es ist unbestreitbar, dass eine professionelle Fremdsprachenlehrausbildung unter Berücksichtigung internationaler Standards eine notwendige und lebenswichtige Aufgabe sowohl für die Deutschabteilungen als auch für die Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raums überhaupt darstellt.“

<sup>531</sup> U. d. V.: „Ich bin von der enormen Relevanz dieser Untersuchung überzeugt. Seit ich mein Studium begonnen habe, denke ich über diesen Themenbereich nach. Ich habe immer klar gesehen, dass die große Mehrheit der Studierenden im Studiengang Deutsch-Portugiesisch die Veranstaltungsangebote für ihre berufliche Zukunft nur so nutzte, als handele es sich um einen gewöhnlichen Sprachkurs.“



Vermittlung vs. eingeschätzter Bedarf	Mittelwert	Median	Mittelwert	Median
Sprachkompetenz Deutsch	3,24	3,00	3,89	5,00
Didaktik- und Methodenkompetenzen	3,35	3,00	4,07	5,00
Planungskompetenz, Zeitmanagement	3,07	3,00	4,32	5,00
Empathiefähigkeit	3,40	3,00	4,32	5,00
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	3,04	3,00	4,14	5,00

Tabelle 93: Vergleich ausgewählter Kompetenzen (Vermittlung vs. Bedarf)

Die Aussagen der Absolventen belegen, dass eine hauptsächliche Divergenz zwischen dem Angebot der Deutschstudiengänge und dem Bedarf nach einer passenden beruflichen Qualifizierung beim Erwerb der Zielsprachenkompetenz zu suchen ist. Gleichzeitig geht der Mittelwert bei vier anderen Aspekten noch deutlicher auseinander: Zwei von diesen (Didaktik- und Methodenkompetenz, Planungskompetenz und Zeitmanagement) sind direkt den „didaktischen Kompetenzen“ zuzuordnen, zwei weitere (Empathiefähigkeit sowie Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz) fallen unter „überfachliche Kompetenzen“, haben aber ebenso einen direkten Bezug zu den „didaktischen Kompetenzen“. Welche Konsequenzen sich aus dieser Beobachtung möglicherweise ergeben, wird in Unterkapitel 8.3.4 weiter diskutiert.

In Zusammenhang mit der Qualifikation sei zudem auf den Wert derselben hingewiesen. Die Tatsache, dass zwei Drittel der Absolventen nach Ende ihres grundständigen Studiengangs weitere Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nutzen (vgl. Unterkapitel 6.4.3), verdeutlicht, dass eine *Graduação* allein heutzutage nur noch von einer Minderheit als ausreichend angesehen wird, den komplexen Anforderungen der Berufswelt gerecht zu werden. Ein Deutschstudium stellt in diesem Sinne einen „ersten berufsqualifizierenden Abschluss“ dar – dem in der Regel weitere Qualifikationen folgen. Aufgabe der *Graduação* sollte es deswegen auch sein, die Studenten auf weitere Studien- und Weiterbildungsangebote vorzubereiten und ihnen die dafür notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.

### 8.2.3 Zu beruflichen Perspektiven und Verbleib

Bis heute finden sich in der Forschungsliteratur kaum Angaben zur beruflichen Tätigkeit von Absolventen, die außerhalb des deutschsprachigen Raumes ein Deutschstudium abgeschlossen haben. Sind Informationen verfügbar, sind sie häufig allgemein gehalten und eher spekulativ als empirisch begründet. So heißt es bspw. für den vorgestellten Fall Brasilien:

Die Berufsziele von GermanistInnen ähneln denen in vielen anderen Ländern und reichen von Lehrer und Hochschullehrer über Übersetzer bis – vor allem bei studienbegleitenden Deutschlernern – zur Tätigkeit in Niederlassungen deutscher Firmen oder in brasilianischen Firmen mit Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern (Ammon 2015: 1039).

So richtig die Feststellung ist, dass der Studienabschluss in Deutsch die Absolventen keineswegs auf eine bestimmte Tätigkeit festlegt, sind in dem zitierten Abschnitt keine Hinweise darüber zu finden, wie viele Alumni einen bestimmten beruflichen Weg einschlagen. Die Angaben aus der vorliegenden Verbleibstudie erlauben hier genauere Angaben – sowohl zum Verbleib der befragten Absolventen als auch zum „Berufsfeld Deutsch“ in Brasilien. Auf die Relevanz einer Berufsfeldbestimmung und ihre Auswirkungen auf die Studiengänge wird in Fachpublikationen – auch fächerübergreifend – immer wieder verwiesen. Erwähnt wird dabei der direkte Zusammenhang zwischen der beruflichen Tätigkeit und den zu vermittelnden Kompetenzen, auch im Lehrerberuf: „Sowohl die Diagnose als auch die Förderung von Kompetenzen erfordert die Bestimmung von Anforderungen an Lehrkräfte im Berufsfeld und darauf bezogen die Kennzeichnung von Kompetenzen für professionelles Handeln von Lehrkräften“ (Schaper / Hilligus / Reinhold 2009: 1).

Die Ergebnisse der Verbleibstudie scheinen klar: 90% der befragten Absolventen verfügen über Lehrerfahrung, die große Mehrheit (80%) als Lehrkraft für Deutsch (vgl. Unterkapitel 7.2.1). Vier von fünf Absolventen haben also Erfahrung im Unterrichten der deutschen Sprache und Kultur – und damit verbunden einen Bedarf an entsprechenden sprachlichen sowie didaktischen Kompetenzen. Klar ist, dass die genannten Werte eine Momentaufnahme darstellen<sup>532</sup>: Bei weitem nicht alle Absolventen arbeiten kontinuierlich in der Deutschvermittlung, stattdessen wechseln viele zwischen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten oder üben diese parallel aus. Es wäre also falsch zu sagen, dass alle Absolventen von Deutschstudiengängen den Lehrerberuf ergreifen: Immerhin 13% geben an, mit Übersetzung zu arbeiten, 11% nennen den öffentlichen Dienst, und jeweils 5% verorten sich in „Kulturarbeit“ und „Verlagswesen“.

---

<sup>532</sup> In den **Fragen 28 und 29** der Verbleibstudie wurde allgemein nach der „Sprachlehrerfahrung“ gefragt, nicht nach der Tätigkeit als Deutschlehrkraft zum Zeitpunkt der Befragung.

Beim Blick auf die aktuelle Arbeitssituation zeigt sich aber auch: 75 Prozent der Befragten nutzen die deutsche Sprache im Arbeitskontext, und die Mehrheit der Anstellungsverhältnisse ist im Umfeld von öffentlichen bzw. privaten Schulen, von Hochschulen oder allgemein im Bildungsbereich einzuordnen. Verkürzt lässt sich damit für die berufliche Tätigkeit und den Verbleib der Absolventen feststellen: Etwa vier von fünf – und damit die überwiegende Mehrheit – der befragten Personen arbeiten entweder mit der deutschen Sprache, im Bildungsbereich oder kombinieren beides.

#### 8.2.4 Zur Bindung der Absolventen an das Fach Deutsch

Die im vorangehenden Unterkapitel genannten Zahlen zeigen ein aus Sicht der Deutschstudiengänge erfreuliches Bild: Die Mehrheit der Absolventen arbeitet in einem Bereich, für den er ausgebildet wurde. Doch lässt sich diese Aussage so einfach bestätigen? Um dies zu beantworten, schlägt dieses Unterkapitel den Bogen zum Anfang der Arbeit.

In der Einleitung findet sich (auf Seite 9) die dreiteilige Forschungsfrage: „Mit welcher Schwerpunktsetzung bereiten die Deutschstudiengänge ihre Studierenden auf den Lehrerberuf vor, welche Qualifikationen erreichen die Absolventen dadurch, und welche beruflichen Tätigkeiten nehmen sie nach Ende des Studiums wahr?“ Alle drei Teile der Frage konnten durch die umfassende Beschreibung der Deutschstudiengänge und ihrer Schwerpunktsetzung beantwortet werden; ebenso wurde sichtbar gemacht, in welchem Umfang die Qualifikation und Kompetenzvermittlung erfolgt, und welche beruflichen Tätigkeiten die Alumni wahrnehmen. Deutlich schwieriger stellt sich die Lage in Hinblick auf die Problemstellung dar, die in der Einleitung (auf Seite 5) beschrieben wird: Dass zahlreiche Absolventen von Deutschstudiengängen in Brasilien keiner ihrem Abschluss entsprechenden Tätigkeit nachgehen, sondern fachfremd arbeiten, im Land aber gleichzeitig eine große Nachfrage an (gut) qualifizierten Deutschlehrern besteht. Wie passen die hier beschriebenen Beobachtungen und die Ergebnisse der Verbleibstudie zusammen?

Eine Antwort kann – zumindest teilweise – ein Blick auf die Beschäftigungsverhältnisse geben. So stehen bei Nennung der Arbeitgeber bzw. der Arbeitssituation zwar die Privatschulen und öffentlichen Schulen mit insgesamt 167 Nennungen (54% der Angaben) weit vorn (vgl. Unterkapitel 7.2.1), noch häufiger wurden aber Sprachschulen, Sprachinstitute und Sprachunterricht allgemein<sup>533</sup> genannt (172 Nennungen bzw. 56%). Aus diesen Zahlen

---

<sup>533</sup> In diesen Bereich fallen damit auch informelle bzw. halbinformelle Tätigkeiten wie Privatunterricht, Nachhilfestunden oder die stundenweise Anstellung auf Honorarbasis an einer Sprachschule.

lässt sich ableiten: Ein großer Teil der Absolventen arbeitet durchaus als Deutschlehrkraft, häufig aber nicht im schulischen Fremdsprachenunterricht bzw. ohne eine dauerhafte Anstellung mit Entwicklungsperspektive. Das Hauptproblem ist demnach nicht darin zu suchen, dass die Absolventen nicht als Deutschlehrkraft arbeiten (möchten), sondern darin, dass zu wenige den Weg in offizielle, stabile bzw. gut bezahlte Arbeitsverhältnisse finden – und damit auch nicht in den Schuldienst.

Warum dies so ist, wurde in Teilkapitel 7.2 ausführlich dargelegt, indem die Arbeitsbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten, die Bereitschaft zum Ortswechsel und die finanziellen Rahmenbedingungen beschrieben wurden. Verkürzt lässt sich sagen: Neben der Tatsache, dass Deutsch außerhalb der beiden südlichsten Bundesstaaten kaum als Schulfremdsprache angeboten wird und deswegen Jobangebote fehlen, sind die Arbeitsbedingungen für den Schuldienst wenig attraktiv. An beiden Aspekten müsste also gearbeitet werden, wenn das Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage zufriedenstellend aufgelöst werden soll.

### 8.3 Konsequenzen aus den Ergebnissen

Das Ziel einer wissenschaftlichen Arbeit sollte nicht nur darin bestehen, empirische Daten zu generieren und auszuwerten. Ebenso wichtig ist es, die Ergebnisse in die Praxis zurückzuführen, ohne dabei den lokalen bzw. regionalen Kontext außer Acht zu lassen (vgl. Christ 1990: 56). Forschungsergebnisse sind dabei nicht automatisch verallgemeinerbar, ebenso wenig wie mögliche Folgen aus den Resultaten sich von allein ableiten lassen (vgl. Steinke 1999: 169). Gleichzeitig ist ein Blick auf mögliche Empfehlungen angeraten, die sich aus den Ergebnissen ergeben und begründen lassen (vgl. Mayring 2016: 24). Diese Ableitung von möglichen Konsequenzen wird in diesem Teilkapitel vorgenommen.

Hintergrund der folgenden Überlegungen ist die Beobachtung, dass eine ausreichende Anzahl passend qualifizierter und zudem verfügbarer Lehrkräfte keine Selbstverständlichkeit ist, sondern dass es aktiver Bemühungen und Maßnahmen bedarf, wenn man auf gut ausgebildete Deutschlehrer zurückgreifen möchte: „[...] e se a gente quer bons professores, a gente tem que formá-los“<sup>534</sup> (Interview 44, Z. 128–129). Auf diesem Hintergrund sind die Überlegungen bzw. Vorschläge der folgenden Unterkapitel zu sehen<sup>535</sup>.

---

<sup>534</sup> Ü. d. V.: „... wenn wir gute Lehrer haben wollen, dann müssen wir sie ausbilden.“

<sup>535</sup> Die Frage der Deutschlehrausbildung ist zu komplex und multifaktoriell (vgl. Rösler 2012: 6), um allgemeingültige Vorschläge geben zu können – zudem ist es nicht Aufgabe einer wissenschaftlichen

### 8.3.1 Herausarbeiten gemeinsamer Interessen

Die Germanistik in Brasilien ist kompakt und verteilt sich aktuell auf 17 Institutionen mit einem grundständigen Angebot an Deutschstudiengängen. Aufgrund der Bedingungen im Land und der Kompaktheit der Deutschszene erscheint es angeraten, die gemeinsamen Interessen herauszuarbeiten und zu formulieren. Eine Diskussion und Abstimmung gemeinsamer Interessen erfolgt zum Teil über den seit 2014 aktiven Germanistikverband, bisher vor allem auf fachlicher bzw. thematischer Ebene. Im Folgenden finden sich unter den entsprechenden Schlagwörtern einige Aspekte, die von den Absolventen und Experten genannt wurden und als gemeinsame Interessen für das Fach angesehen werden können.

#### **Stichwort: Deutsch an Schulen**

Bisher spielt Deutschunterricht an den brasilianischen Schulen – mit Ausnahme der beiden südlichen Bundesstaaten – kaum eine Rolle. Wenn es gelingt, Deutsch (zumindest als Wahlfach) an mehr Schulen und in mehr Bundesstaaten zu etablieren, hätte dies mindestens drei Folgen. Diese werden in den nachstehenden Absätzen genannt.

Erstens könnten durch die Aufnahme von Deutsch ins schulische Curriculum weitere Arbeitsplätze für Deutschlehrkräfte entstehen – die ca. 80% der Absolventen der *Licenciatura*-Studiengänge hätten damit eine klarere berufliche Option. Zweitens sind die Weiterentwicklung und der Ausbau der Germanistik von einem engagierten und gut ausgebildeten wissenschaftlichen Nachwuchs abhängig – der in Quantität und Qualität wiederum von einem Ausbau des schulischen Deutschunterrichts profitieren könnte. Beispielhaft dafür stehen die folgenden beiden Zitate:

Meines Erachtens hängt die Zukunft der Germanistik im Subkontinent – und insbesondere auf der Forschungsebene – engstens zusammen mit den Möglichkeiten von Deutsch als Fremdsprache im Schulbereich (Soethe 2014: 230).

Und außerdem ist es mir auch immer klarer geworden, dass eine wissenschaftliche Szene nur entstehen könnte, wo auch mehr Quantität wäre. Wir brauchen also ein größeres Angebot, insbesondere im öffentlichen Schulsystem, damit die Deutschabteilungen brasilienweit sich konsolidieren können und größer werden, und dass dadurch dann auch die wissenschaftliche Szene besser wird (Interview 31, Z. 46–50).

---

Arbeit, die Umsetzung von möglichen Bildungsentscheidungen zu organisieren. Allerdings lassen sich auf Grundlage der Studienergebnisse Beobachtungen und Empfehlungen für die Deutschlehrrausbildung ziehen, die Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Themenbereich sind.

Drittens wird die Einführung von Deutsch im Schulbereich als eine Möglichkeit gesehen, das reiche kulturelle und sprachliche Erbe im Land sichtbar zu machen und zu erhalten.

Es lässt sich nämlich kaum bezweifeln, dass die Erhaltung der deutschen Sprache besonders vom Schulangebot abhängt, wobei Deutsch als Unterrichtssprache die nachhaltigste Wirkung hätte (Ammon 2015: 375).

Der Idee, Deutsch an den Schulen zu etablieren, liegt gleichzeitig eine Logik und eine umfassende Herausforderung zugrunde: Ebenso wie in Europa hat Englisch in Lateinamerika und Brasilien unangefochten die Stellung als erste Schulfremdsprache inne (vgl. Földes 2012: 39). Deutsch kann sich in diesem Umfeld nur behaupten und legitimieren, wenn der Bedarf einer zweiten Fremdsprache gesehen und – im besten Falle – gefördert wird (vgl. Julius / Luckscheiter 2013: 192).

### **Stichwort: Bildungspolitik**

Mit dem Verweis auf die Förderung verlässt die Mehrsprachigkeitsdebatte den Fachdiskurs und wird zu einem Thema der Politik. In den vergangenen Jahren hat es hier eine bemerkenswerte Entwicklung gegeben: Sowohl die deutsche als auch die brasilianische Seite sind sich bewusst, dass eine nachhaltige Sprachenpolitik der Förderung von offizieller Seite bedarf. Der Wille, hier eine aktivere Rolle einzunehmen, ist manifest: So heißt es bspw. in einer offiziellen Erklärung des Auswärtigen Amts über die gemeinsamen brasilianisch-deutschen Regierungskonsultationen im Sommer 2015:

Beide Seiten unterstützen außerdem die Förderung der deutschen Sprache Brasilien im schulischen Bereich durch bereits bestehende Kooperationen zwischen brasilianischen Bundesstaaten und öffentlich finanzierten deutschen Organisationen zur Förderung der deutschen Sprache. Sie begrüßen zukünftige Kooperationen zur Ausweitung des Deutschangebots an brasilianischen Schulen. Hierzu wurde eine gemeinsame Absichtserklärung angenommen.<sup>536</sup>

In der im Zitat genannten gemeinsamen Absichtserklärung aus den Regierungskonsultationen<sup>537</sup>, unterschrieben vom brasilianischen Bildungsminister sowie dem damaligen deutschen Außenminister und heutigen Bundespräsidenten Steinmeier, ist zum Thema des schulischen Deutschunterrichts zu lesen:

<sup>536</sup> Quelle: Webseite der Deutschen Botschaft in Brasília (Link unter: [http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/de/02\\_\\_Brasilia/Gemeinsame\\_20Erkl\\_C3\\_A4rung\\_20anl\\_C3\\_A4sslich\\_20der\\_20Ersten\\_20Hochrangigen\\_20Deutsch-Brasilianischen\\_20Regierungskonsultationen.html](http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/de/02__Brasilia/Gemeinsame_20Erkl_C3_A4rung_20anl_C3_A4sslich_20der_20Ersten_20Hochrangigen_20Deutsch-Brasilianischen_20Regierungskonsultationen.html)).

<sup>537</sup> Das Dokument wurde nicht veröffentlicht, zirkuliert jedoch in Brasilien in der Bildungsadministration. Zur Kenntnisnahme ist die Absichtserklärung als „Anhang 6“ dieser Arbeit beigelegt.

Die Seiten würdigen die Förderung der deutschen Sprache im schulischen und berufsbildenden Bereich, auch an den Deutschen Auslandsschulen. Beide Seiten sehen den schulischen Fremdspracherwerb als zentrale Voraussetzung eines erfolgreichen Austauschs auf universitärer und Berufsbildungsebene (Absichtserklärung 2015: 1f., Abs. 4).

Weiter heißt es in dem Dokument:

Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland beabsichtigt, in Kooperation mit den brasilianischen Bundesstaaten den Deutschunterricht in Brasilien weiter zu unterstützen und auszubauen, auch im öffentlichen Schulwesen (Absichtserklärung 2015: 2, Abs. 7).

Angesichts der instabilen politischen Lage in Brasilien und der Engpässe in den öffentlichen Haushalten (sowohl auf Ebene des Bundes als auch der Bundesstaaten) ist es momentan schwierig, größere Projekte in Angriff zu nehmen. Gleichzeitig steht das Bekenntnis sowohl der brasilianischen als auch der deutschen Regierung zu einer verstärkten Kooperation und einem Ausbau des Deutschangebots, auf das die Akteure im Deutschbereich bei Gesprächen mit Verantwortlichen der Bildungsadministration verweisen können.

Um die beiden bisher angesprochenen Themen – Deutsch an Schulen und Bildungspolitik – miteinander zu verbinden: In den vergangenen Jahren sind vielfältige Projekte entstanden, die sich der Implementierung von Deutsch an Schulen und im öffentlichen Raum widmen, oft auch ohne Förderung von staatlicher Seite. Stärker als anderswo sind diese im Bundesstaat Rio de Janeiro sichtbar, wo an allen drei öffentlichen Universitäten mit einem Deutschstudiengang (UERJ, UFF, UFRJ) entsprechende Angebote entwickelt wurden, in der Regel als Projekte der *Extensão*.

Im Falle von Rio de Janeiro schreiten die Gespräche mit der Stadtverwaltung über die Einrichtung einer „Escola Intercultural Brasil-Alemanha“, die von der öffentlichen Hand finanziert wird, voran. Vorbild sind die anderen Begegnungsschulen auf Munizipalebene, die in den vergangenen Jahren in der Stadt eingerichtet wurden (u. a. mit Sprachangeboten für Französisch, Spanisch, Chinesisch und Türkisch). Als Vorbereitung besteht u. a. das *Extensão*-Projekt „Formação de Professores e ensino de Alemão“ (PROFAL), das auf den schulischen Deutschunterricht vorbereitet. Die ersten Unterrichtsaktivitäten an der Institution haben bereits begonnen und verfolgen das Ziel, dass sie 2018 offiziell als Begegnungsschule anerkannt wird (vgl. Stanke / Bolacio 2016: 332).

Wichtig ist sowohl der Stadtverwaltung als auch den Beteiligten der Hochschulen, dass das Projekt an einer öffentlichen Schule angesiedelt ist, denn effizientes Fremdsprachenlernen soll nicht mehr nur ein Privileg der ökonomisch privilegierten Klassen sein, sondern muss „demokratisiert“ werden. Die Notwendigkeit einer Öffnung für die Allgemeinheit wurde

schon vor Jahren beschrieben und stellt sich angesichts der sozialen Verwerfungen in Brasilien nach wie vor: „Deutsch sollte nicht das Privileg der Schüler privater Eliteschulen sein, und Deutsch sollte im *Vestibular* geprüft werden“ (Kaufmann 2003: 37).

**Stichwort: Verzahnung der Ebenen**

Der letzte im Zitat von Kaufmann genannte Aspekt betrifft ebenfalls die Bildungspolitik und steht am Übergang zwischen Schule und Hochschule: Bisher ist es nicht möglich, Deutsch als Abiturfach für die Abschlussprüfung ENEM zu belegen. Dies mindert einerseits die Attraktivität von Deutsch als Schulfach und macht andererseits die Aufnahme eines Deutschstudiums weniger attraktiv. Bemühungen, die auf eine Aufnahme von Deutsch im ENEM hinwirken, erscheinen deswegen sinnvoll – umso mehr, wenn diese nicht nur von politischer Seite kommen, sondern sowohl von den Universitäten als auch von den Schulen.

Auch auf anderer Ebene erscheint eine stärkere Verzahnung der unterschiedlichen Ebenen sinnvoll, die in Brasilien mit der Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur arbeiten. Zweifelsohne lassen sich die möglichen Synergien besser nutzen als dies bisher der Fall ist:

Es gibt – von Ausnahmen abgesehen – keine strukturierte Zusammenarbeit in der Fremdsprachenausbildung zwischen Hochschule, Schule und Erwachsenenbildung. Handlungsbedarf besteht daher insbesondere im Blick auf die Verzahnung der Fremdsprachenausbildung an Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Lehrerbildung, Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften an Hochschulen, Integration der Fremdsprachenausbildung in alle Studiengänge und Sprachausbildung in sprachbezogenen Studiengängen (DAAD 2004: 227f.).

**Stichwort: Wissenschafts- und Forschungskompetenzen**

Ein Ausbau der Wissenschafts- und Forschungskompetenzen ist im Fach aus mindestens drei Gründen angeraten. Erstens lebt die Germanistik in Brasilien von einer lebendigen Forschungskultur und kann sich nur durch diese sinnvoll weiterentwickeln und den aktuellen Herausforderungen anpassen. Zweitens kann eine starke und innovative Germanistik eine positive Rolle bei der Gestaltung der Bildungspolitik spielen, wie u. a. im folgenden Experteninterview angesprochen:

Das heißt, Deutsch wurde in die *Pósgraduação* ausgeweitet und dort etabliert in dem Sinne, dass Deutsch dann auch ein Schwerpunkt ist, nicht nur für die Deutschabteilung selbst, sondern für die Strukturen der Universität und in Hinblick eben auf die Mitbestimmung einer Sprach- und Bildungspolitik (Interview 31, Z. 55–58).



Möglicherweise fällt die Einschätzung der Gestaltungsmöglichkeiten in diesem Zitat zu positiv aus: In der Forschungsliteratur finden sich immer wieder Verweise darauf, wie wenig die politischen Entscheidungsträger das Expertenwissen zu Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen in ihre Überlegungen einbeziehen (vgl. z. B. Krumm 2011: 125f.; Legutke 2011: 160; Riemer 2011: 195). Diese Feststellung sollte jedoch kein Argument dafür sein, sich aus der bildungspolitischen Debatte zurückzuziehen. Eine konstruktive Beteiligung am politischen Diskurs kann aber nur dann gelingen, wenn die beteiligten Institutionen und ihre Vertreter über das entsprechende Wissenschafts- und Forschungs-Knowhow verfügen, um ihre Argumente stichhaltig begründen zu können.

Drittens ist damit die Notwendigkeit genannt, die Nachwuchskräfte auf die Herausforderungen des Wissenschaftsbetriebs und die vielfältigen Aufgaben des akademischen Alltags heranzuführen. Neben der eigentlichen Forschungsarbeit ist es in diesem Zusammenhang wichtig, auch Kenntnisse und Kompetenzen in Themen wie Projekterstellung, Planungskompetenz und Bildungspolitik zu vermitteln (vgl. Riemer 2008: 4; Legutke 2011: 163).

### **Stichwort: Stärkung von Vernetzung und Kooperation**

Neben der Herausarbeitung gemeinsamer Interessen liegt im Ausbau der Vernetzung und Kommunikation zwischen den einzelnen Akteuren und Standorten der brasilianischen Germanistik eine der zentralen Herausforderungen der kommenden Jahre (vgl. Legutke 2011: 162f.; Földes 2012: 46f.). Die Vernetzung kann dabei auf verschiedenen Ebenen erfolgen: Wichtig sind, so kann man es zusammenfassen, formal abgesicherte, lebendige Kooperationen, und zwar interdisziplinär, national und international (vgl. Funk 2001b: 60).

Für die zitierten „lebendigen Kooperationen“ zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern gibt es im Deutschbereich viele Beispiele. Genannt werden können in diesem Zusammenhang die institutionell geförderten Programme der „Germanistischen Institutspartnerschaften – GIP“ (u. a. Leipzig / São Paulo, Jena / Rio de Janeiro, Erlangen / Porto Alegre), UNIBRAL (Leipzig / Curitiba, Jena / Rio de Janeiro) oder der DaF-Masterstudiengang mit Doppelabschluss (Leipzig / Curitiba). Auch in der Forschung lassen sich zahlreiche Beispiele finden, wie etwa der Sprachkontaktatlas (Porto Alegre / Kiel / Erlangen) oder Archivprojekte zu deutschsprachigen Exilschriftstellern in Lateinamerika (vgl. Soethe 2014: 235–239).

Ein Mehrwert der Kooperation wird darin gesehen, dass die Partner mit dem „Blick von außen“ Entwicklungen und Veränderungen wahrnehmen und anregen können, die ansonsten möglicherweise verborgen bleiben würden. Explizit gilt dies auch für die Organisation

und Arbeitsweise von Studiengängen, weil die Fragen auf administrativer und inhaltlicher Ebene, die sich im Zuge von Austauschmaßnahmen stellen, den Blick auf die Studienschwerpunkte lenken (vgl. Funk 2001a: 9f.).

### **Stichwort: Sichtbarmachung der gemeinsamen Interessen**

So häufig Kooperation im internationalen Rahmen bereits funktioniert und vorangetrieben wird, so wenig ausgeprägt ist diese Tendenz zwischen den verschiedenen Standorten innerhalb Brasiliens. Dies ändert sich seit ein paar Jahren: Ein Beispiel ist die Zunahme gemeinsamer Publikationen, an denen Autoren mehrerer Hochschulen beteiligt sind, ein anderes die Gründung des brasilianischen Germanistenverbandes ABEG. Nachholbedarf gibt es jedoch sowohl nach innen wie nach außen: Die Allgemeinheit in Brasilien hat kaum Kenntnisse über die Stellung und Bedeutung der deutschen Sprache und Kultur im Land, und innerhalb der Germanistik sind die Forschungs- und Tätigkeitsschwerpunkte der einzelnen Standorte wenig vernetzt. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass eine Verständigung auf gemeinsame Interessen und Inhalte – so wie in diesem Unterkapitel eingangs angeregt – nur bei gegenseitiger Kenntnisnahme und dem Austausch von Informationen überhaupt möglich ist (vgl. Schier 2010: 300).

#### **8.3.2 Professionalisierung der Deutschlehrerausbildung**

Für das Deutschangebot in Brasilien allgemein, insbesondere in Hinblick auf das beschriebene Ziel eines verstärkten Deutschangebots an Schulen, bildet die Professionalisierung der Lehrerausbildung ein gemeinsames Interesse aller beteiligter Akteure im Deutschbereich. Eine qualitativ hochwertige Deutschlehrerausbildung stärkt das Fach und kann die notwendigen Argumente bringen, um auf politischer Ebene positiv auf das Bildungssystem einzuwirken (vgl. Kaufmann 2003: 37). Gut ausgebildete Lehrkräfte sind nicht nur für einen effizienten und professionellen Deutschunterricht notwendig, sondern bilden darüber hinaus die Scharnierstelle zwischen dem Fach Deutsch, der Forschung, den Bildungsträgern und der Gesellschaft:

Die Gestaltung einer akademischen Forschungspolitik im Dialog zwischen lateinamerikanischen und deutschen Institutionen im Bereich der Philologien – bestenfalls an der Nahtstelle zwischen Germanistik und Romanistik – muss aber mit großem Nachdruck auch die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrern in Lateinamerika berücksichtigen (Soethe 2014: 241).

Aufgrund der zentralen Funktion der Lehrkräfte nimmt die Deutschlehrausbildung einen wichtigen Platz im Rahmen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik ein (vgl. Unterkapitel 2.3.2). Dies wird nicht nur in der aktuellen AKBP-Konzeption der Bundesregierung von 2011 deutlich, welche die Stellung der deutschen Sprache im Ausland betont, sondern gilt ebenso für die deutsch-brasilianischen Bildungsvorhaben. So heißt es in der bereits zitierten Absichtserklärung der Regierungskonsultationen:

Das Auswärtige Amt erklärt außerdem seine Absicht, sich verstärkt für die Ausbildung von Deutschlehrern sowie Initiativen zur Umschulung und Zusatzqualifikation von Lehrern einzusetzen. Die brasilianische Regierung erkennt die Bedeutung dieser Vorhaben in Hinblick auf eine Erhöhung der Deutschlehrerzahlen an (Absichtserklärung 2015: 2, Abs. 7).

Mit Blick auf die Förderung der Lehrerausbildung wird das Dokument bereits konkret, indem es u. a. „Umschulung und Zusatzqualifizierung von Lehrern“ als mögliche Maßnahmen benennt. Diese Vorhaben sind insofern interessant, als angesichts der aktuellen Wirtschaftslage in Brasilien kaum mit der Neueinstellung von Lehrkräften an öffentlichen Schulen zu rechnen ist. Für Lehrkräfte hingegen, die bereits im Schuldienst beschäftigt sind, bildet eine Umschulung bzw. Weiterqualifizierung in Deutsch ggf. einen sinnvollen Mehrwert: Durch das Zweitfach kommt es zu einer größeren Flexibilität in der Stundenplangestaltung, so dass die Tätigkeit möglicherweise auf eine Schule beschränkt werden kann (und nicht mehr auf mehrere Schulen verteilt wird, wie sonst häufig der Fall).

Auf diesem Hintergrund wurde an der Bundesuniversität UFPR mit Unterstützung des Förderprogramms PARFOR das Pilotprojekt der „Segunda Licenciatura“ entwickelt, mit der Englischlehrkräfte in einem berufsbegleitenden dreijährigen Studium zu Deutschlehrern weitergebildet werden. Die ersten 25 Lehrkräfte haben Ende 2016 in der Stadt Joinville (Bundesstaat Santa Catarina) mit ihrem Weiterbildungsstudium begonnen, und für die kommenden zwei Jahre ist jeweils eine genauso starke Kohorte vorgesehen. Inwieweit dieses Modell sich bewährt, um dem insbesondere im Süden Brasiliens vorhandenen Deutschlehrermangel zu begegnen, wird sich in den kommenden Jahren zeigen.

Die Professionalisierung des Lehrerberufs, das hat sich im Lauf der Arbeit herauskristallisiert, sollte sich auf mindestens zwei Aspekte beziehen: Eine qualitativ hochwertige Ausbildung und ihre Anerkennung in der Gesellschaft und bei den Arbeitgebern. Dass gerade letzteres nach wie vor ein Desiderat darstellt, zeigt das Zitat:

Eu estudei licenciatura, então é nessa área que vou trabalhar, mas tenho colegas de profissão, não necessariamente de alemão, que não estudaram licenciatura e mesmo assim dão aula. O que me faz questionar a importância real da licenciatura para alguns empregadores<sup>538</sup> (Fragebogen, Anmerkungen I, Antwort 103).

Die Studienergebnisse rücken daneben die Deutschlehrerausbildung in den Fokus, da deutlich wurde, dass ein Großteil der Absolventen mit Deutschunterricht in Berührung kommt. Entscheidend für die Qualität der Studiengänge, vor allem aber auch für deren Legitimierung in der Gesellschaft, sind damit die Lehrkompetenzen der Absolventen, allen voran die sprachlichen und didaktischen Kompetenzen (vgl. Krumm 2012: 53). Dass es in den beiden letztgenannten Aspekten die größte Divergenz zwischen dem Angebot der Studiengänge und dem Bedarf der Absolventen gibt, wurde in Unterkapitel 6.3.4 empirisch belegt. Aus den Ergebnissen ergibt sich die Herausforderung, im Zuge des Deutschstudiums die Sprachfertigkeiten der Studierenden ebenso wie die Lehrkompetenzen stärker auszubauen.

In Hinblick auf den Ausbau der Sprachkompetenzen wird von verschiedenen Autoren und Experten auf das Potenzial einer verstärkten Integration zwischen fachlichen Inhalten und Spracherwerb hingewiesen (vgl. Krumm 2003: 145). In eine ähnliche Richtung gehen Vorschläge zur bewussten Auseinandersetzung mit Schlüsselqualifikationen und einer Verbindung von Spracharbeit und Berufsbezug (vgl. Funk 2001b: 78). Die zunehmende Zahl an fachorientierten Sprachkursen und spezifischen Angeboten für den Hochschulbereich in Brasilien ist ein Zeichen dafür, dass das sprachliche mit dem fachlichen Lernen verknüpft wird. Hierunter fallen auch die zunehmenden Angebote der Hochschulen, in denen die Sprache mit dem akademischen Kontext verbunden wird, wie etwa in den Kursen „Deutsch im Hochschulkontext“<sup>539</sup>.

Was die Vermittlung von Didaktik und Methodik angeht, findet sich seit mehreren Jahrzehnten die Forderung, die Fremdsprachenlehrerausbildung nicht von den beteiligten Fachbereichen, sondern von den Inhalten her zu denken, Fachinhalte also nicht von der Fachdidaktik zu trennen (vgl. Neuner 1994: 13):

---

<sup>538</sup> Ü. d. V.: „Ich habe auf Lehramt studiert und werde auch in diesem Bereich arbeiten. Ich habe aber Arbeitskollegen, nicht unbedingt von Deutsch, die nicht auf Lehramt studiert haben und trotzdem unterrichten. Das führt mich zu der Frage, welchen Wert der Lehramtsabschluss tatsächlich für einige Arbeitgeber hat.“

<sup>539</sup> Unter dem Namen „Deutsch im Hochschulkontext“ wurde unter Koordination der DAAD-Lektorin von einer Gruppe von Dozenten aus dem Großraum Rio de Janeiro eine Materialsammlung zum Gebrauch an brasilianischen Hochschulen zusammengestellt.

Grundlage für die Planung der Lehrerbildung sollte nicht die Struktur der etablierten akademischen Disziplinen sein, sondern ein problemzentrierter Ansatz, d. h. eine Curriculumreform, die ein Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrer entwickelt, von dem her Ausbildungsinhalte und eine Studienstruktur abzuleiten wären (Krumm 1994: 7).

Konkret geht es hier um die Forderung nach der Etablierung einer Fachdidaktik, die sich in einer entsprechenden Ausrichtung der Curricula widerspiegelt: „[...] vor allem aber ist die Zusammenarbeit zwischen den sogenannten Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken der fremdsprachlichen Fächer mit Nachdruck zu verstärken“ (Zydati 1996: Präambel).

Angesichts dieser Forderung stellt sich die Frage, wie realistisch es ist, Curricula umzustellen und inhaltsorientiert auszurichten, insbesondere dann, wenn die beteiligten Disziplinen bereits unter einem hohen Rechtfertigungsdruck stehen. Unabhängig von diesen Zweifeln erscheint es sinnvoll, die Curricula der Deutschstudiengänge in die weiteren Überlegungen einzubeziehen, was im folgenden Unterkapitel geschieht.

### 8.3.3 Vorschläge für die Curricula zur Deutschlehrerbildung

Die Frage eines gemeinsamen Curriculums für die brasilianischen Deutschstudiengänge ist im Zuge dieser Arbeit bereits diskutiert worden (vgl. Unterkapitel 5.3.1 und 8.2.1), wobei sich herausgestellt hatte, dass die Strukturen und Inhalte vermutlich zu heterogen sind, um sich auf ein festes Kerncurriculum zu einigen. Darüber hinaus „kann nicht davon gesprochen werden, daß eine angemessene Ausbildung nach einem übertragbaren Konzept realisiert wäre, sondern es handelt sich darum, daß nach den örtlichen Gegebenheiten versucht wird, auf die spätere Tätigkeit vorzubereiten“ (Christ 1990: 56; ähnlich dazu Funk 2014: 40). Bei den folgenden Vorschlägen für die Curricula handelt es sich dementsprechend nicht um den Versuch, die Studiengänge zu vereinheitlichen oder bestimmte Methoden zu exportieren, sondern um Beobachtungen, die sich bei der Analyse der Studienangebote ergeben haben.

Generell ist – dies legt auch die Hattie-Studie nahe (vgl. Hattie 2013: 150f.; Zierer 2016: 78ff.) – die größtmögliche Klarheit für die Fremdsprachenlehrerbildung anzustreben: Klare Vorstellungen vom Praxisfeld, von den Rollen und Aufgaben, die in diesem Praxisfeld wahrgenommen werden sollten, und von den Kompetenzen, die dafür nötig sind, helfen den Studierenden bei der Orientierung und beruflichen Vorbereitung während des Studiums (vgl. Krumm 2012: 70f.). Kurz gesagt: Eine Profilierung während des Studiums kann nützlich sein, insbesondere dann, wenn diese transparent und nachvollziehbar ist.

Diese Profilsetzung muss im Falle der Deutschstudiengänge nicht automatisch eine Priorisierung des Fachbereichs Methodik-Didaktik bedeuten: Zwar wird an den Zahlen der Verbleibstudie deutlich, dass die Mehrheit der Absolventen mit Deutschunterricht in Berührung kommt, gleichzeitig ist aber eine große Volatilität im Lehrerberuf erkennbar. In diesem Sinne ist es angeraten, „[...] bereits jetzt Strategien zu entwickeln, die es ermöglichen, die Lehramtsstudierenden auf eine Tätigkeit außerhalb des Lehrer\_innenarbeitsmarktes vorzubereiten“ (Eulenberger 2015d: 207). Diese Orientierung auf verschiedene Berufsfelder kann – wie an einigen Universitäten bereits der Fall – bspw. Angebote zum Übersetzen, zur Untertitelung von Filmen oder dem Umgang mit Medien umfassen. Auf der anderen Seite wäre es den Studierenden gegenüber fahrlässig, die Lehramtsinhalte von einer Profilierung auszunehmen. Im Gegenteil: Insbesondere in den Lehramtsstudiengängen für Deutsch erscheint es wichtig, die didaktischen Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen und die Studiengänge in dieser Hinsicht zu professionalisieren, etwa über eine stärkere Auseinandersetzung mit dem späteren Berufsfeld, Techniken des kollegialen bzw. kooperativen Lernens, der Aktionsforschung oder dem binnendifferenzierten Arbeiten (vgl. Kurz 2015: 275). Kurz: Eine Orientierung an den internationalen Standards zur Lehrerausbildung ist hier empfehlenswert.

Umsetzbar wäre eine stärkere Profilierung durch die Einführung von Modulen, was gleichzeitig die bisher oft vorhandene Trennung der einzelnen Fachbereiche überwinden kann, da die Schwerpunkte damit deutlich stärker inhaltlich anstatt organisatorisch ausgerichtet sind. „Damit eröffnet sich die Chance zu einer integrativen Verzahnung wichtiger Ausbildungselemente und natürlich auch zu einer stärker berufsfeldbezogenen Veränderung der Gewichte zwischen den Ausbildungssegmenten“ (Königs 2003: 127).

Die Relevanz des in diesem Zitat genannten Berufsfeldbezugs wurde in Unterkapitel 6.1.1 bereits besprochen – er fällt zusammen mit der eingangs aufgestellten Forderung nach einer größeren Klarheit in den Studiengängen, auch in Hinblick auf das Ausbildungsprofil und die spätere berufliche Tätigkeit. Eine stärkere Berufsorientierung kann einerseits durch eigene Fächer bzw. Module im Rahmen der Studiengänge erreicht werden, andererseits durch (verpflichtende) Praktika und damit eine möglichst frühzeitige Reflexion über die mögliche berufliche Tätigkeit (vgl. Kurz 2015: 270).

Neben einer stärkeren Berufsorientierung kann ebenso eine ausgeprägtere Bedarfs- und Kontextorientierung in den Studiengängen empfohlen werden. Dabei geht es einerseits um die Bedarfe in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit und andererseits um die Bedürfnisse der Studierenden selbst, die regional unterschiedlich ausgeprägt sind. Insbesondere im Süden

sollte der Anteil der Studierenden nicht außer Acht gelassen werden, die mit Vorkenntnissen der deutschen Sprache und Kultur an die Hochschulen kommen. Hier ist ein Bewusstsein für den sensiblen Umgang mit sprachlichen Stärken und Schwächen von L2-Sprechern notwendig (vgl. Kurz 2015: 254).

## 8.4 Einschätzung und Ausblick

Das abschließende Teilkapitel bietet zunächst eine Einschätzung der Nützlichkeit von Deutsch in Brasilien, indem die Relevanz entsprechender Kenntnisse und Kompetenzen für bestimmte Gruppen bzw. Bereiche diskutiert wird. Anschließend werden aktuelle Herausforderungen besprochen, vor denen die brasilianische Germanistik steht, um am Ende einen Ausblick auf die „Deutschlehrerausbildung“ zu geben.

### 8.4.1 Deutsch als Chance

Der Titel dieser Dissertationsschrift beginnt mit den Worten „Deutsch als Chance“, die sowohl als Frage als auch als Hypothese formuliert sind. Dieses Unterkapitel geht deswegen der Frage nach, ob (und wenn, für wen) Deutsch in Brasilien eine Chance darstellt.

Die Verbleibstudie und die Forschungsliteratur haben verdeutlicht, dass es für die **Absolventen** eine große Bedeutung hat, die Universität erfolgreich abgeschlossen zu haben: Ein Hochschuldiplom eröffnet – zunächst unabhängig vom Fach – Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten, die Personen ohne Hochschulabschluss verwehrt bleiben. Die Arbeitslosenrate der befragten Absolventen liegt deutlich niedriger und das monatliche Einkommen höher als im Landesdurchschnitt. Gleichzeitig sind die Arbeitsbedingungen und die finanzielle Situation eher unter dem Niveau einzuordnen, das eine Person in einem anderen Studienfach bei gleicher Studiendauer erreichen würde. Selbstverständlich sind die Berufsaussichten und Verdienstmöglichkeiten abhängig von der Leistung: Deutsch ist vor allem für gut ausgebildete und qualifizierte Absolventen eine Chance.

Für **Studierende** ist die deutsche Sprache eine Brücke, die potenziell den Zugang zum Studienstandort Deutschland bedeutet. Dies erklärt das hohe Interesse an Deutschunterricht von Seiten des akademischen Publikums, das seit dem Abschluss der letzten Deutschlernererhebung 2015 noch einmal gestiegen ist. Auch für einige Stipendien-

programme – etwa den DAAD-geförderten Hochschulwinterkurs – ist die Kenntnis der deutschen Sprache ein Muss – mit ihrer Beherrschung eröffnen sich Studierenden damit weitere Chancen auf Zugang zu Bildung.

Dies gilt auch für **Lerner im Schulbereich**: Die Deutschen Auslandsschulen ermöglichen eine umfassende, qualitativ hochwertige bikulturelle Bildung, die DSD-Schulen erleichtern über den verstärkten Sprachunterricht den Zugang zum Hochschulstandort Deutschland. Eine besondere Chance stellt der Deutschunterricht für die Lerner an öffentlichen Schulen dar, an denen das Angebot mittelfristig ausgebaut werden soll: War Fremdsprachenunterricht lange Zeit ein Privileg der materiell besser gestellten Klassen, so bergen die Projekte an öffentlichen Einrichtungen die Möglichkeit einer Demokratisierung von Bildung.

Die **Hochschulen** können ihrerseits davon profitieren, dass offene Angebote an Deutschkursen weit verbreitet sind und ein akademisches Publikum anziehen (vgl. Roggausch 2010: 8). Aktuell werden freie Deutschlehreangebote an etwa 50 brasilianischen Universitäten angeboten und leisten damit einen Beitrag zur Internationalisierung und grenzüberschreitenden Kooperation.

Für Akteure in der **internationalen Kooperation** bietet Deutsch die Chance, sich verständlich zu machen und überhaupt mit anderen Partnern in Kontakt treten zu können. Wirtschaftliche Kontakte zwischen Brasilien und den deutschsprachigen Ländern bestehen seit langem, und auch akademische und kulturelle Austausch steigt seit der Ratifizierung des Kulturabkommens Anfang der 1970er Jahre kontinuierlich. Wie stark die akademischen Verbindungen auch von der hohen Politik gesehen werden zeigt die Absichtserklärung der Regierungskonsultationen: Deutsch ist hier eine Chance für verstärkten Austausch und Kooperation im Bildungsbereich.

Die **brasilianische Germanistik** bekommt mit Deutsch die Chance, sich als ein wichtiger Akteur in der nationalen Bildungslandschaft zu etablieren: Dies ist vor allem dann der Fall, wenn von ihr innovative Konzepte und Ideen ausgehen, die für die Gesellschaft relevant sind. Ein solcher Themenbereich ist zweifelsohne die Lehrerbildung, die eine Schlüsselstellung für die weitere Entwicklung des Landes spielt. Hier passende, flexible Konzepte zu entwickeln ist eine der zentralen Aufgaben der Germanistik, denn „[d]ie Zukunft verlangt funktionelle Flexibilität beim Fremdsprachenlernen und bei der Vermittlung von Fremdsprachen“ (Edmondson 1997: 58). Wenn die brasilianische Germanistik es schafft, mit innovativen und gesellschaftsrelevanten Themen die Bildungsagenda zu beeinflussen, kann Deutsch als Chance wahrgenommen werden:



Zugespitzt gesagt: Stellt man sich dieser Aufgabe einer umfassenden Modernisierung, ist die Frage nicht mehr, was Staat [...] und Universität für die Germanistik tun können, sondern welche innovativen Impulse Universität und Staat aus der Germanistik beziehen können (Funk 2001b: 78f.).

#### 8.4.2 Perspektiven für Deutsch in Brasilien

Nachdem im vorangegangenen Unterkapitel die Chancen für Deutsch in Brasilien beschrieben wurden, wird an dieser Stelle auf die Perspektiven eingegangen. Zunächst stehen dabei die Herausforderungen im Mittelpunkt, vor denen das Fach Deutsch in Brasilien steht. Um diese zu beschreiben, werden die Überlegungen zum Fach Deutsch als Fremdsprache (vgl. Unterkapitel 2.2.1) noch einmal aufgegriffen und um die brasilianische Perspektive ergänzt.

Als erster Aspekt war in dem genannten Abschnitt die weltweite Tendenz beschrieben worden, dass Studienfächer sich zunehmend für Fragen der Anwendungsmöglichkeiten und des Berufsbezugs öffnen (müssen) (vgl. Funk 2014: 40). Auch für Brasilien gilt, dass für viele Berufsprofile Fremdsprachenkenntnisse allein nicht mehr ausreichen, sondern eine Kombination aus Sprachkompetenzen und Fachkenntnissen gefordert wird: Die Ausbildung von Deutschstudenten zu (reinen) Philologen ist damit tendenziell unzureichend (vgl. DAAD 2004: 232; Paintner 2016: 639). Optionen für einen stärkeren Berufs- und Anwendungsbezug werden einerseits in einer fächerübergreifenden Kooperation der Studiengänge gesehen, andererseits in einer stärkeren Profilierung bzw. fachspezifischen Ausrichtung<sup>540</sup> (vgl. Roggausch 2010: 7).

Mit der hier angesprochenen Ausrichtung der Studiengänge (und ihrer Orientierung auf Berufsvorbereitung oder auf Polyvalenz) geht der in Unterkapitel 2.3.2 formulierte Anspruch an hohe Standards in der Qualitätssicherung einher (vgl. Funk 2005: 529). Diese sind für Brasilien möglicherweise noch entscheidender als die Studienschwerpunkte: „Die Hochschulen können und müssen ein zeitgemäßes, attraktives Studienangebot machen, welches die fachlichen Standards, die bildungspolitischen Zielsetzungen und die Interessen der Studierenden berücksichtigt“ (Roggausch 2010: 4). Damit dies gelingt, ist eine offene Diskussion (sowohl innerhalb des Fachs als auch in den einzelnen Deutschabteilungen) notwendig, welche Zielsetzungen im Mittelpunkt der Studiengänge stehen (sollen) und inwieweit diese mit den inhaltlichen und beruflichen Interessen der Studierenden übereinstimmen.

---

<sup>540</sup> Die vorliegende Untersuchung denkt die zweite Option weiter, indem sie dezidiert nach den Möglichkeiten fragt, Sprachverwendung und Lehrkompetenzen professionell zu verknüpfen.

Die im dritten Punkt angesprochene Notwendigkeit, die Schwerpunkte in der Deutschlehrausbildung nicht nur auf eine (bspw. vom Alter her spezifische) Zielgruppe zu begrenzen, besteht auch für Brasilien: Wie in Unterkapitel 2.2.5 deutlich wurde, erhalten in Brasilien sowohl Kinder als auch Erwachsene Deutschunterricht. Durch die Form der Studiengänge – in der Regel als *Licenciatura* – sind pädagogische und erziehungswissenschaftliche Inhalte bereits angelegt, so dass die brasilianischen Studiengänge hier häufig besser aufgestellt sind als die Mehrheit der DaF-Studiengänge in Deutschland. Gleiches gilt für eine Reihe an Forschungsthemen: Da das tägliche Geschäft der Studiengänge den Umgang mit Deutsch als Fremdsprache beinhaltet, lassen sich Studien, Umfragen und Untersuchungen z. T. einfacher umsetzen als in Deutschland (vgl. Soethe 2014: 230). Zu beachten ist hier der Anspruch, dass die Themenwahl der Forschung nicht in erster Linie von außen bestimmt wird, sondern sich an den Interessen vor Ort orientiert und damit auch Themen, die den Lernern und Lehrern nahe stehen, ihren Platz im wissenschaftlichen Diskurs finden (vgl. Roggausch 2009: 5). Beispiele für relevante Themen lassen sich durchaus finden, so etwa der Beitrag deutschsprachiger Einwanderer zum Aufbau des Ziellandes, die Verbreitung deutschsprachiger Exilliteratur oder auch die Annäherung an Bezugswissenschaften wie die Romanistik in Deutschland (vgl. Soethe 2014: 235).

Als weitere Herausforderung wurde im vierten Punkt die zunehmend heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen beschrieben (vgl. Krumm 2006: 34f.). Für Brasilien ist dieser Trend ebenfalls gültig und hat sich in den letzten Jahren durch den stärkeren Zugang bildungsferner Schichten zum Studium noch verstärkt. Damit besteht die Notwendigkeit, die verschiedenen Voraussetzungen der studentischen Lerner zu beachten und zu nutzen – ohne gleichzeitig die Ansprüche und Qualität der Studiengänge zur Disposition zu stellen (vgl. Roggausch 2010: 6).

Im fünften Punkt schließlich wurde auf die zunehmende Bedeutung der Bildungspolitik auf das Fach Deutsch und die Gestaltung der Curricula verwiesen (vgl. Hallet 2011: 65; Krumm 2012: 54). Diese wird im Falle von Brasilien besonders offensichtlich: Die Etablierung von Deutsch an öffentlichen Schulen Brasiliens könnte einerseits entscheidende Impulse für das Fach geben (u. a. für die Lehrerbildung), andererseits vermögen die Erfahrungen der Deutschabteilungen (bspw. bei Fremdsprachenerwerbsprozessen und Mehrsprachigkeitsdidaktik) auch positiv auf die Schul- bzw. Bildungspolitik Brasiliens zu wirken (vgl. Soethe 2014: 230; Paintner 2016: 639).

Der hier gezogene Vergleich zeigt, dass die Herausforderungen, mit denen sich das Fach Deutsch als Fremdsprache allgemein auseinanderzusetzen hat, denen der Germanistik in Brasilien ähneln. Neben den Überschneidungen lassen sich aber auch einige Spezifika beobachten. So liegt in Brasilien grundsätzlich ein anderes Bildungsgefüge vor als in den deutschsprachigen Ländern, wodurch Fragen eine Rolle spielen, die den eigentlichen Bildungsbereich verlassen. Zu nennen sind nicht zuletzt die materiellen Disparitäten, die sich konkret in der Tatsache äußern, dass die Mehrheit der Studierenden parallel zum Studium arbeiten muss und die Lehrveranstaltungen deswegen häufig abends stattfinden (vgl. Roggausch 2009: 4).

Eine weitere Herausforderung, die sich spezifisch den brasilianischen Deutschabteilungen stellt, ist die Entwicklung und Umsetzung von passenden Angeboten für Teilnehmer an den (z. T. staatlich unterstützten) Mobilitätsprogrammen. Hier ist es wichtig, „die Lücke zwischen den Anforderungen im deutschen Hochschulalltag und den tatsächlichen Sprach- und Landeskenntnissen [sic!] der Studierenden zu schließen“ (Heitz 2014: 113). Angespielt wird hier auf das Angebot an Studienvorbereitungskursen für Deutschland, die in den letzten Jahren – u. a. unter der Koordinierung des DAAD – entwickelt wurden.

Stärker als in den deutschsprachigen Ländern ist die Sprach- und Bildungspolitik ein Thema, mit dem sich die Deutschabteilungen auseinanderzusetzen haben. Die Bedeutung der Vernetzung mit den politischen Akteuren wurde insbesondere in Unterkapitel 8.3.1 betont, da es ohne die entsprechenden Verbindungen schwierig ist, für die Deutschszene wichtige Vorhaben umzusetzen – sei dies bspw. die Etablierung von Deutschunterricht an öffentlichen Schulen oder die Aufnahme von Deutsch in das Fremdsprachenangebot der Schulabschlussprüfung ENEM.

Die geschilderten Herausforderungen sind vielfältig und verdecken möglicherweise die vielen innovativen und gut durchdachten Vorhaben, mit denen sich die Germanisten und DaF-Vertreter an den verschiedenen Standorten bereits beschäftigen. Das folgende Zitat stammt aus den Jahren vor der aktuellen Wirtschaftskrise, ist jedoch trotz dieser nach wie vor als gültig zu erachten:

Angesichts derart umfassender und substantieller Vorhaben einerseits und der in Brasilien bereits bestehenden guten Infrastruktur zur Förderung des Unterrichts und des Erlernens der deutschen Sprache andererseits sind die Zukunftsaussichten wahrhaft positiv zu bewerten (Gil de Andrade 2010: 134).

### 8.4.3 Ausblick

Abschließend noch eine Beobachtung: Die bisherigen Absolventenstudien für Deutsch als Fremdsprache entstanden in Zeiten starker Veränderungen bzw. in Krisensituationen (vgl. Waibel 2012: 12): Die Studie von Hunstiger und Koreik während der Umstellung auf das BA/MA-System, die Untersuchung von Waibel während der Wirtschafts- und Finanzkrise in Europa und die jetzige Erhebung mitten in der politischen Ausnahmesituation des höchst umstrittenen Regierungswechsels in Brasilien, der die Bildungslandschaft nachhaltig verändern wird. Umfassende Studien zur Bildungssituation eines Fachs können damit als Versuch gewertet werden, das momentan Vorhandene zu erfassen und zu beschreiben, um darauf begründet Neues aufzubauen und die Veränderungen aktiv mit zu gestalten.

Es ist offensichtlich, dass eine Arbeit, welche die Situation der Deutschlehrerausbildung in einem bestimmten Land beschreibt, sich nicht ohne weiteres auf andere Kontexte übertragen lässt. So wäre es unverantwortlich, die im Laufe der Erhebung ermittelten Realitäten und Tendenzen ungefiltert auf andere Länder anzuwenden. Andererseits wurde die Auswahl und Anwendung der Methoden und Instrumente bewusst so transparent gestaltet, dass die am Beispiel Brasiliens exemplifizierten Verfahren der Verbleibstudie und der Experteninterviews auch für andere Bildungsstudien verwendet werden können. Vorstellbar ist dies insbesondere bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit anderen Schwellenländern, die ebenfalls ein stark ausdifferenziertes Bildungs- und Universitätssystem aufweisen und in denen – wie aktuell bspw. in der VR China oder in der Türkei – die Germanistik vor ähnlichen Herausforderungen steht wie in Brasilien.

Angesichts der aktuellen Entwicklungen ist es nicht einfach, im Jahr 2017 als Lehrkraft in Brasilien tätig zu sein und sich für öffentliche Bildung zu engagieren, denn die Perspektiven sind völlig offen. „Andererseits merken die Leute auch, dass der Lehrerberuf in Brasilien eine Zukunft haben kann, denn Brasilien ist ein Land im Umbruch“ (Interview 31, Z. 134–135).

## Literaturverzeichnis

Im folgenden Literaturverzeichnis stehen alle konsultierten Publikationen – egal ob in Papierform oder aus dem Internet – weitgehend gleichberechtigt nebeneinander. Es wird also zunächst kein Unterschied gemacht, ob es sich um ein Grundlagenwerk für die Arbeit handelt oder lediglich um eine Randnotiz. Mit der Anzahl der Verweise im Text wird jedoch deutlich, welche Publikationen für das Gelingen der Arbeit von besonderer Wichtigkeit waren.

Eine Unterteilung erfolgt, aufgrund der besseren Übersichtlichkeit, nach den Kategorien „Artikel, Aufsätze, Monografien“, „Sammelbände“, „Handbücher und Lexika“, „Offizielle Dokumente“ und „Dokumente aus dem Internet“. Hier liegt keine Wertung vor, die Anordnung erfolgt ausschließlich aus der Art der Publikation heraus.

### Artikel, Aufsätze, Monografien

- Aguado, Karin (2009): Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: Baumann, Beate / Hoffmann, Sabine / Nied Curcio, Martina (Hg.): Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 13–22.
- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47–56.
- Aguado, Karin / Riemer, Claudia (2001): Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: Aguado, Karin / Riemer, Claudia. (Hg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 245–257.
- Ahrenholz, Bernt (2013): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. Orientierung. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–10.
- Altenhofen, Cléo Vilson (1996): Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschsprachigen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Altenhofen, Cléo Vilson (2016): Standard und Substandard bei den Hunsrückern in Brasilien: Variation und Dachsprachenwechsel des Deutschen im Kontakt mit dem Portugiesischen. In: Lenz, Alexandra N. (Hg.): German Abroad. Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen: V&R unipress, S. 103–129.
- Althoff, Gabriele (2010): Wissenschaftliche Kooperation und akademischer Austausch zwischen Deutschland und Brasilien: die deutsche Perspektive. In: Bader, Wolfgang (Hg.): Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Frankfurt am Main: Veruert, S. 303–318.
- Altmayer, Claus (2012): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 123–138.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin et al.: Walter de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2015a): Denken, Sprechen, Verhandeln – Die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Baden-Baden: Nomos, S. 101–113.
- Arnold, Rolf / Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Assmann, Aleida (2008): Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. [2., neu bearbeitete Auflage.] Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Avansi de Abreu, Adilson (1989): Os teuto-brasileiros e a população germanofônica no Estado de São Paulo. In: APPA (Hg.): Manual de Informações para o Professor de Alemão. São Paulo: APPA, S. 1–3.
- Azenha Junior, João (2015): O Curso de Especialização em Tradução da USP (1978 – 2006): histórico e dedobramentos. In: Uphoff, Dörthe / Fischer, Eliana / Azenha, João / Perez, Juliana (Hg.): 75 anos de alemão na USP. São Paulo: Humanitas, S. 35–45.
- Barthel, Helga (1992): Die Komponente Sprachenpolitik beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 7–14.
- Battaglia, Maria Helena / Fischer, Eliana / Glenk, Eva / Meireles, Selma (2015): A Dimensão Lingüística nos 75 anos da Área de Alemão do DLM/FFLCH-USP. In: Uphoff, Dörthe / Fischer, Eliana / Azenha, João / Perez, Juliana (Hg.): 75 anos de alemão na USP. São Paulo: Humanitas, S. 207–242.

- Bausch, Karl-Richard (1990): Plädoyer für eine wissenschaftlich begründete, professionalisierte sowie auf Mobilität ausgerichtete Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 23–29.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (2003): Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 475–481.
- Beneitone, Pablo / Esquetini, César / González, Julia / Marty Maletá, Maida / Siufi, Gabriela / Wagenaar, Robert (2007): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004–2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bernecker, Walther L. / Fischer, Thomas (1991): Deutsche in Lateinamerika. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München: C. H. Beck, S. 197–214.
- Biechele, Markus / Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. [Fernstudieneinheit 31]. München: Langenscheidt.
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–31.
- Bohunovsky, Ruth (2011): Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, S. 83–98.
- Bolacio, Ebal / Moura, Magali (2014): Übersetzung zwischen Sprachen und Kulturen. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 56–58.
- Bolle, Willi (2010): Germanistik in Brasilien. In: Bader, Wolfgang (Hg.): Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 257–271.
- Bredella, Lothar (2006): Bildungsstandards und ihre Umsetzung. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 105–120.

- Bredemeier, Maria Luísa (2014): Die Herausforderungen an den DaF-Unterricht in Rio Grande do Sul, Südbrasilien. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 125–126.
- Briesemeister, Dietrich (2010): Brasilianische Wechselbilder. In: Bader, Wolfgang (Hg.): Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Frankfurt/Main: Vervuert, S. 25–50.
- Brosius, Felix (2014): SPSS 22 für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH Verlag.
- Buchholt, Helmut (2005): Sicherung von Qualitätsstandards in der Programmförderung. Das Konzept des DAAD. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: FaDaF, S. 513–527.
- Busch, Alexander (2010): Wirtschaftsmacht Brasilien. Der grüne Riese erwacht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Cacete Hanglei, Núria (2014): Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. In: Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da USP). São Paulo, vol. 40, n. 4, Out./Dez. 2014, S. 1061–1076.
- Carnoy, Martin / Khavenson, Tatiana / Fonseca, Izabel / Costa, Leandro / Marotta, Luana (2015): A educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB. In: Cadernos de pesquisa. Vol. 45, n. 157 (jul./set. 2015), S. 450–485.
- Caspari, Daniela (2016): Sprachenlehrern als Beruf. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 305–311.
- Cavalli Neder, Maria Lucia (2013): A expansão das universidades federais: avanços, desafios e expectativas. In: Revista Princípios, n.º. 123 (fevereiro-março 2013), S. 22–27.
- Centeno García, Anja (2014): Zukunftsperspektiven und professionelles Selbstverständnis – Als DaFlerin auf dem Arbeitsmarkt. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweisprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 423–432.
- Chen, Eva (2014): „A falta de material“ – Zur Vermittlung von Landeskunde aus Sicht brasilianischer DaF-Lehrender. In: Bolacio, Ebal / Funk, Hermann (Hg.): Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen: kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA Rio, S. 42–65.
- Christ, Herbert (1990): Warum Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erforschen? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 53–60.



- Christ, Herbert (1992): Sprachenpolitik als Bedingung der Möglichkeit des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 55 – 61.
- Costa, Fabiana (2013): O ProUni e seus egressos: perspectivas sobre qualificação profissional e acesso ao mercado de trabalho. In: Revista Princípios, n°. 123 (fevereiro-março 2013), S. 76–80.
- Damke, Ciro (1997): Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien. Frankfurt am Main: Lang.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213–227.
- Dickhäuser, Oliver (2006). Fähigkeitskonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, Heft 1/2, S. 5–8.
- Dillon Soares, Sergei / Meyer Nascimento, Paulo (2012): Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no PISA. In: Cadernos de pesquisa. Vol. 42, n. 145 (jan./abr. 2012), S. 68–87.
- Dornelles, Clara (2011): Brasil, im país monolíngue de todos? In: Silva, Sidney de Souza (Hg.): Línguas em contato. Cenários de Bilinguismo no Brasil. Campinas: Pontes, S. 25–38.
- Duxa, Susanne (2010): Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenforschung. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 354–358.
- Eder, Ulrike (2010): Entwicklungen von Deutsch als Fremdsprache vor 1945. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 55–62.
- Edmondson, Willis (1997): Fremdsprachenlernen/Fremdsprachenvermittlung: Training, Bildung, Professionalisierung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Tübingen: Gunter Narr, S. 52–60.
- Eisenschmid, Rainer (2014): Baedeker Brasilien. [8., völlig überarbeitete und neu gestaltete Auflage.] Ostfildern: Verlag Karl Baedeker.
- Eller-Wildfeuer, Nicole (2016): Bairischsprachige Siedlungen in den USA und in Brasilien – Aktuelle Lage, Sprechertypologie und mehrsprachige Konstellationen. In: Lenz, Alexandra N. (Hg.): German Abroad. Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen: V&R unipress, S. 45–60.

- Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt.
- Erpenbeck, John (2013): Was „sind“ Kompetenzen? In: Faix, Werner G. / Erpenbeck, John / Auer, Michael (Hg.): Bildung. Kompetenzen. Werte. Stuttgart: Steinbeis-Edition, S. 297–353.
- Espíndola Fernandes, Maria Dilnéia / Barbosa Gouveia, Andrea / Benini, Élcio Gustavo (2012): Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). In: Revista Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2 (abr./jun. 2012). São Paulo, S. 339–356. Abrufbar unter: [www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a05v38n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a05v38n2.pdf)
- Eulenberger, Jörg (2015a): Einleitung. In: Eulenberger, Jörg / Piske, Alexander / Thiele, Anja (Hg.): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Universitätsverlag, S. 21–22.
- Eulenberger, Jörg (2015b): Gegenstandsbestimmung und Untersuchungskonzeption. In: Eulenberger, Jörg / Piske, Alexander / Thiele, Anja (Hg.): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Universitätsverlag, S. 23–49.
- Eulenberger, Jörg (2015c): Quantitative Teilstudie. In: Eulenberger, Jörg / Piske, Alexander / Thiele, Anja (Hg.): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Universitätsverlag, S. 51–158.
- Eulenberger, Jörg (2015d): Fazit und Ableitungen. In: Eulenberger, Jörg / Piske, Alexander / Thiele, Anja (Hg.): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Universitätsverlag, S. 207–214.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 34–43.
- Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 1–18.
- Feghali, Jandira (2016): A ilegitimidade do governo Temer. In: Jinkings, Ivana / Doria, Kim / Cleto, Murilo (Hg.): Por que gritamos golpe? São Paulo: Boitempo, S. 157–158.

- Feld-Knapp, Ilona (2012a): Vorwort der Herausgeberin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 13–15.
- Feld-Knapp, Ilona (2012b): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 255–267.
- Ferraz de Menezes, Jaci Maria (2001): 500 anos de educação: Diferenças e tensões culturais. In: SBHA (Hg.): Educação no Brasil. Campinas: Autores associados, S. 145–161.
- Fichtel, Kathrin (2003): Das journalistische Interview. In: Fachjournalist, Ausgabe 6 / 2003, S. 21–26.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff / Steinke, Ines (Hg.) (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.
- Flick, Uwe (2013): Introdução à Metodologia de Pesquisa. Um guia para iniciantes. [Tradução: Magda Lopes]. Porto Alegre: Penso.
- Földes, Csaba (2012): Wem gehört die Germanistik? Ausprägungstypen, Inhalte und Perspektiven. In: Grimberg, Martin / Kaszyński, Stefan (Hg.): Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2012. Bonn: DAAD, S. 29–50.
- Frech, Siegfried / Grabendorff, Wolfgang (2013). Geschichte – Politik – Gesellschaft. In: Frech, Siegfried / Grabendorff, Wolfgang (Hg.): Das politische Brasilien. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 7–19.
- Frey, Andreas / Jung, Claudia (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. [Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft]. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Friesen Blume, Rosvitha (2011): Prática como Componente Curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, S. 53–68.
- Fröhlich, Werner / Gellert, Claudius (1996): Die Lektoren des Deutschen Akademischen Austauschdienstes. Erfahrungen im Ausland und nach der Rückkehr. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Fröschle, Helmut (2006): Die Deutschen in Brasilien einst und jetzt. Wien: Österreichische Landsmannschaft.
- Funk, Hermann (2001a): DaF-Curricula im Wandel – Theorie und Praxis. Überlegungen zu den Neuorientierungen der koreanischen Germanistik. In: Rhie, Won-Yang et al. (Hg.): Curriculum 2000. Seoul: Ababel, S. 1–16.
- Funk, Hermann (2001b): DaF-Ausbildung mit Berufsbezug. Skizze einer inhaltlichen Neuorientierung der Ausbildung von DaF-Lehrenden. In: Rhie, Won-Yang et al. (Hg.): Curriculum 2000. Seoul: Ababel, S. 60–81.
- Funk, Hermann (2003): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 68–78.
- Funk, Hermann (2005): Akkreditierung von Studiengängen – eine Qualitätssicherungsmaßnahme mit Chancen und Grenzen. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: FaDaF, S. 529–540.
- Funk, Hermann (2010): Lehrwerkforschung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenforschung. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 364–368.
- Funk, Hermann (2011): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrkräften. In: Barkowski, Hans / Demmig, Silvia / Funk, Hermann / Würz, Ulrike (Hg.): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–147.
- Funk, Hermann (2014): O desenvolvimento de cursos universitários de Alemão como Língua Estrangeira na Alemanha e sua contribuição para a formação de professores: Retrospecto e perspectivas. [Tradução de Ebal Bolacio]. In: Moura, Magali / Saliés, Tânia / Stanke, Roberta / Bolacio, Ebal (Hg.): Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e prática. Rio de Janeiro: Letra Capital, S. 39–52.
- Galle, Helmut (2006): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Lateinamerika. Ein kurzer Überblick. In: Schomaker, Friederike / Hollensteiner, Stephan (Hg.): Auf die letzte Minute – Em cima da hora. Bonn: DAAD, S. 256–270.
- Garrido Pimenta, Selma / Camargos Anastasiou, Léa das Graças (2014): Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Gerich, Joachim (2010): Thurstone- und Likert-Skalierung. In: Wolf, Christof / Best, Henning (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 259–281.

- Gil de Andrade, Fernando (2010): Deutsch lernen und lehren in Brasilien. In: Bader, Wolfgang (Hg.): Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 127–134.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2014): Bildungswissenschaftliche Entwicklungslinien für die Professionalisierung im Jenaer Modell. In: Kleinespel, Karin (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 254 – 267.
- Glück, Helmut (2002): Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit. Berlin: De Gruyter.
- Gomes Sampaio, Tamires (2016): A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: Jinkings, Ivana / Doria, Kim / Cleto, Murilo (Hg.): Por que gritamos golpe? São Paulo: Boitempo, S. 145–149.
- Gomes, Ciro (2016): Por que o golpe acontece? In: Jinkings, Ivana / Doria, Kim / Cleto, Murilo (Hg.): Por que gritamos golpe? São Paulo: Boitempo, S. 39–41.
- Gorski, Edair Maria / Lehmkuhl Coelho, Izete (2006): Paulino Vandresen: um breve perfil. In: Gorski, Edair Maria / Lehmkuhl Coelho, Izete (Hg.): Sociolinguística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, S. 17–21.
- Grilli, Marina (2017): Compilação e tabela. In: Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG): II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos – ABEG, 24 – 26 de maio de 2017, Florianópolis. Caderno de Resumos. Florianópolis: Imprensa universitária, S. 137.
- Guasco Peixoto, Madalena (2013): O público e o privado na história da educação brasileira. In: Revista Princípios, n°. 123 (fevereiro-março 2013), S. 103–109.
- Gültekin-Karakoç, Nazan / Feldmeier, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 183–211.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2011): Agenda-Setting: Bildungspolitik und nachholende Fremdsprachenforschung. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 64–72.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010a): Lehrpläne und Curricula. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenforschung. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 54–58.

- Harsch, Claudia (2016): Standardorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 88–92.
- Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas (2013). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. [Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Weywl und Klaus Zierer]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Heidermann, Werner (2006): Worüm wie anne universität van Santa Catarina kenn platt-dütsch lehrn könnt. In: Gorski, Edair Maria / Lehmkuhl Coelho, Izete (Hg.): Sociolingüística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, S. 53–56.
- Heitz, Monica (2014): Herausforderung „Deutsch für den akademischen Gebrauch“. Überlegungen zum steigenden Bedarf an studienvorbereitenden Kursen für brasilianische Austauschstudenten vor Ort in Brasilien. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 112–115.
- Helbig-Reuter, Beate (2006): Standardorientierung: ein Paradigmenwechsel des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 35–68.
- Helfferrich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henrici, Gert (1989): Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs. In: Schmigalla, Hans (Hg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, S. 31–49.
- Henrici, Gert (1990): „Ohne theoretisches Wissen bleibt meine Praxis blind“ (Äußerung eines aufgeklärten Fremdsprachenlehrers). In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 103–108.
- Henrici, Gert (1997): Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft von der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Einige Essentials. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Tübingen: Gunter Narr, S. 71–75.
- Hermann, Julian (2013): Das Deutschlandjahr in Brasilien 2013 – 2014. In: Revista Tópicos, 22. Jahrgang, Ausgabe 01/2013, S. 50–51.

- Herzog, Walter / Herzog, Silvio / Brunner, Andreas / Müller, Hans Peter (2007): Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2014): Deutschsprachige Enklaven in Südamerika: Hunsrückisch in Brasilien und Wallisisch in Argentinien. Zur Sprachinselforschung in Rio Grande do Sul und San Jerónimo Norte. In: Díaz Pérez, Olivia / Gräfe, Florian / Perez, Juliana / Schmidt-Welle, Friedhelm (Hg.): Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 245–262.
- Heyse, Volker (2014): Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in deutschen Hochschulen. Bilden deutsche Hochschulen wirklich *kompetente* Fachleute aus? In: Heyse, Volker (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Münster / New York: Waxmann, S. 201 – 212.
- Heyse, Volker (2015): Wissen gleich Fachkompetenz? Zur Vermessung der Schulwelt und des Schülergedächtnisses. In: Heyse, Volker / Erpenbeck, John / Ortmann, Stefan (Hg.): Kompetenz ist viel mehr. Münster / New York: Waxmann, S. 19 – 66.
- Hofer, Silke (2010): Curriculum. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 40.
- Hoppe, Susanne (2009): Journalistische Gesprächsführung. In: Burkhardt, Steffen (Hg.): Praktischer Journalismus. München: Oldenbourg, S. 171 – 191.
- Hörner, Wolfgang (2010): Die Bildungssysteme Europas – eine Einführung. In: Hans Döbert et al. (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–10.
- Hu, Adelheid (2011): Forschung – Politik – Ethik. Einige Überlegungen aus der Perspektive fremdsprachendidaktischer Forschung im Jahre 2011. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 73–81.
- Huneke, Hans-Werner (2013): DaF in Deutschland, DaF in der Welt. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11–23.
- Hunstiger, Agnieszka / Koreik, Uwe (2006): „Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF. In: Casper-Hehne, Hiltraud / Koreik, Uwe / Middeke, Annegret (Hg.): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag, S. 163–174.
- Hussy, Walter / Schreier, Margrit / Echterhoff, Gerald (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Überarbeitete Auflage. Berlin: Springer-Verlag.

- Iliescu, Daniel / Braga, Maniela (2013): A educação e os desafios do Brasil. In: *Revista Princípios*, n°. 123 (fevereiro-março 2013), S. 12–17.
- Joffily, Bernardo (2013): Três motivos de fundo para investir o pré-sal na educação. In: *Revista Princípios*, N° 125, Junho-Julho/2013, S. 66–70.
- Julius, Annette / Luckscheiter, Roman (2013): „Deutsch global: Wo stehen wir heute?“ In: Mayer, Tilman / Paqué, Karl-Heinz / Apelt, Andreas H. (Hg.): *Modell Deutschland*. [Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Band 103]. Berlin: Duncker & Humblot, S. 181–205.
- Jung, Matthias (2010): DaF-Ausbildung am Arbeitsmarkt vorbei? Bestandsaufnahme und Vorschläge. In: Chlosta, Christoph / Jung, Matthias (Hg.): *DaF integriert*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 435–445.
- Kaestner, Uwe (2016): Was ist los mit Brasilien? In: *Revista Tópicos*, 55. Jahrgang, Ausgabe 04/2016, S. 19–21.
- Kast, Bernd (1994): Lehrertraining durch Microteaching. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. [Sondernummer 1994: Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung]. Klett: München, S. 59–65.
- Kaufmann, Göz (2003): Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: *Jahrbuch für internationale Germanistik*. Jahrgang XXXV / Heft 1, S. 29–39.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja / Krumm, Hans-Jürgen (1997): *Curricula für den Deutschunterricht und die Deutschlehrerausbildung in den nichtdeutschsprachigen Ländern*. Wien: Institut für Germanistik/Deutsch als Fremdsprache.
- Kiper, Hanna (2015): Arbeit in der Weltgesellschaft – Deutsche Schulen im Ausland. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): *Kultur und Außenpolitik*. Baden-Baden: Nomos, S. 149–159.
- Kirchhoff, Sabine / Kuhnt, Sonja / Lipp, Peter / Schlawin, Siegfried (2008): *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleinespel, Karin (2014): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Kleinespel, Karin (Hg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–8.
- Koenig, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenforschung*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 177–182.
- Königs, Frank G. (2001): Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, Frank G. (Hg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung – Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, S. 9–37.



- Königs, Frank G. (2003): Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung: Jetzt oder nie! In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 124–136.
- Königs, Frank G. (2011) Eine Frage der Ehre – und nicht nur eine, und nicht nur der Ehre! Grundsätzliche Anmerkungen zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 113–124.
- Königs, Frank G. (2012): Zwischen Echternach, Eden und dem Nirwana: Zum Fortschrittspotential der Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Stork, Antje (Hg.): Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 33–43.
- Kreutz, Lúcio (2001): Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (Hg.): Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, S. 119–144.
- Krumm, Hans-Jürgen (1990): Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 113 – 121.
- Krumm, Hans-Jürgen (1992): Sprach(en)unterricht als Dimension von Fremdsprachenunterricht und Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 97 – 107.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. [Sondernummer 1994: Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung]. Klett: München, S. 6–11.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997): Ausbildung und Ausbildungsforschung als Aufgaben von Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Tübingen: Narr, S. 109–117.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung – von Reform zu Reform rückwärts? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 143–149.

- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Begegnungssprache Deutsch – über Lehren. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen. Innsbruck: Studienverlag, S. 33–45.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 907–921.
- Krumm, Hans-Jürgen (2011): Wissenschaft und (Sprachen-)Politik: wissenschaftsethische Perspektiven des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 125–134.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016a): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 311–314.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016b): Sprachenpolitik und das Lernen und Lehren von Sprachen. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 45–51.
- Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 1340 – 1351.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. [3., überarbeitete Auflage]. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kurz, Natalia (2015): „Muttersprachler ist kein Beruf!“ Eine Interviewstudie zu subjektiven Sichtweisen von (angehenden) Russischlehrenden mit russischsprachiger Zuwanderungsgeschichte. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., erweiterte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

- Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 515–526.
- Lauterbach, Stefan (Hg.) (1996): Übersetzen und Dolmetschen in Lateinamerika. Studienführer, Bibliographie und Modellcurriculum für Deutsch. München: Iudicium.
- Legutke, Michael K. (2011): Fremdsprachendidaktische Forschung zwischen Bildungspolitik und Forschungsethik. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 157–165.
- Lietz de Pérez, Martina (2015): Informationen zur Referendarausbildung. São Paulo: Zentrum für Lehrerbildung DaF (ZfA/Colégio Visconde de Porto Seguro).
- Loiola de Menezes, Marilde (2016): Das Ende der neuen Republik? Impeachment und politische Krise in Brasilien. In: Revista Tópicos, 55. Jahrgang, Ausgabe 04/2016, S. 26–27.
- Loosen, Wiebke (2005): Methoden der Kommunikationsforschung. In: Weischenberg, Siegfried / Kleinsteuber, Hans / Pörksen, Bernhard (Hg.): Handbuch Journalismus und Medien. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 299–306.
- Ludanyi, Renate (2015): Deutsch als Herkunftssprache (DaH) in den Sprachschulen der USA. In: Drumbl, Hans / Hornung, Antoine (Hg.): Hauptvorträge. Bozen: bupress, S. 275–290.
- Maaß, Kurt-Jürgen (2015a): Vielfältige Umsetzungen – Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Baden-Baden: Nomos, S. 47–54.
- Maaß, Kurt-Jürgen (2015b): Das deutsche Modell – Die Mittlerorganisationen. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Baden-Baden: Nomos, S. 263–277.
- Mackiewicz, Maciej (2013): Deutschschüler und ihre Motivation im Spiegel der Evaluation der „Deutsch-Wagen-Tour“ in Polen. In: Info DaF, Heft 1/2013, S. 23–36.
- Madureira Brasil, Edward (2013): Universidades federais: uma “revolução” acadêmica e geográfico-espacial e seus problemas. In: Revista Princípios, n°. 123 (fevereiro-março 2013), S. 32–35.
- Marsh, Herbert W. (1992). Content specificity of relations between Academic Achievement and Academic Self-Concept. In: Journal of Educational Psychology, 84, Heft 1, S. 35–42.
- Martinez, Hélène (2015): Standards in der Lehrer(aus)bildung: Zur Frage der Lehrbarkeit von Kompetenzen. In: Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Tübingen: Narr, S. 333 – 344.

- Mayer, Ruth (1989): Do monolingüismo ao plurilingüismo nas escolas públicas de 1º e 2º graus. In: APPA (Hg.): Manual de Informações para o Professor de Alemão. São Paulo: APPA, S. 6–13.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. [12., überarbeitete Auflage]. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp / Brunner, Eva (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 323–333.
- Medaglia, Júlio (2010): Deutsche Musik in Brasilien. In: Bader, Wolfgang (Hg.): Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Frankfurt am Main: Vervuert, S. 147–153.
- Mehlhorn, Grit (2006): Der Bereich „Schlüsselqualifikationen“ in den gestuften Studiengängen. In: Casper-Hehne, Hiltraud / Koreik, Uwe / Middeke, Annegret (Hg.): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag, S. 143–153.
- Meneguelli Bonone, Luana (2013): Diversificar a pós-graduação e investir em educação científica. In: Revista Princípios, nº. 123 (fevereiro-março 2013), S. 18–20.
- Menna Barreto Abrahão, Maria Helena (2000): Educação educadores para o novo século. In: Revista Educação, Ano XXIII, nº 41 (08/2000), S. 47–57.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Middeke, Annegret (2010): Vorwort. In: Middeke, Annegret (Hg.): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Göttingen: Universitätsverlag, S. V–VII.
- Möhle, Dorothea (1990): Forschung für eine Fremdsprachenlehrerausbildung im Wandel. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Bochum: Brockmeyer, S. 123–127.
- Moura, Magali (2010): Deutsch in Rio – ein Überblick. In: Middeke, Annegret (Hg.): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Göttingen: Universitätsverlag, S. 191–198.
- Moura, Magali (2014): Ausbildung von DaF-Lehrkräften. Universelle und kulturspezifische Faktoren und Inhalte. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein, S. 136–144.

- Müller, Christian (2013): Brasilien – Hochschulsystem und Internationalisierung. In: Cadernos Adenauer XIV (2013), Edição Especial, S. 149–159. Abrufbar unter: [www.kas.de/wf/doc/10987-1442-1-30.pdf](http://www.kas.de/wf/doc/10987-1442-1-30.pdf)
- Müller-Dofel, Mario (2009): Interviews führen. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Berlin: Econ (Ullstein-Verlagsgruppe).
- Neuberger, Christoph / Kapern, Peter (2013): Grundlagen des Journalismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, Gerson Roberto / Oliveira, Mauni Lima (2015): Übersetzung deutscher Texte des 19. Jahrhunderts im Unterricht an einer brasilianischen Universität. In: Dobstadt, Michael et al. (Hg.): Kultur, Literatur, Landeskunde. Bozen: bupress, S. 223–231.
- Neuner, Gerhard (1994): Germanisten oder Deutschlehrer? Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrausbildung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. [Sondernummer 1994: Neue Wege in der Deutschlehrausbildung]. Klett: München, S. 12–15.
- Nünning, Ansgar (2007): Kompetent promovieren: Schlüsselkompetenzen für Promotion und Karriere aneignen, trainieren und anwenden. In: Nünning, Ansgar / Sommer, Roy (Hg.): Handbuch Promotion. Forschung – Förderung – Finanzierung. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 157–171.
- Oliveira, Luiz Eduardo (2010): Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757–1827). Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira.
- Paintner, Ursula (2016): Förderung des Lernens und Lehrens von Sprachen durch Mittlerorganisationen. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 637–640.
- Peuschel, Kristina (2014): Curriculumentwicklung für spezifische Zwecke – Szenarien für die Sprachausbildung im Germanistikstudium. In: Herzig, Katharina / Pflieger, Sabine / Pupp Spinassé, Karen / Sadowski, Sabrina (Hg.): Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Tübingen: Stauffenburg, S. 31–42.
- Peuschel, Kristina (2015): Die Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen: Deutsch als Fremdsprache, Studierstrategien und Auslandsstudium. In: Böcker, Jessica / Stauch, Anette (Hg.): Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin. Frankfurt et al.: Peter Lang, S. 649–660.
- Pfeiffer, Waldemar (2012): Wie in Kafkas „Schloss“. Fremdsprachenlehrer in den Wirren von Bildungspolitik: Theorie und Praxis. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Stork, Antje (Hg.): Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 15–29.

- Pilypaitytė, Lina (2013): Fremdsprachenlehrausbildung zwischen Qualitätsansprüchen und Realität. Auseinandersetzung mit exemplarisch ausgewählten Forderungen an die deutsche Fremdsprachenlehrausbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piske, Alexander / Thiele, Anja / Eulenberger, Jörg (2015): Qualitative Teilstudie. In: Eulenberger, Jörg / Piske, Alexander / Thiele, Anja (Hg.): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). Leipzig: Universitätsverlag, S. 159–205.
- Porst, Rolf (2011): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Poser, Hans (2001): Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Pupp Spinassé, Karen (2005): Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Frankfurt: Lang.
- Pupp Spinassé, Karen (2011): O ensino de alemão em contextos bilíngues no Sul do Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, S. 31–51.
- Pupp Spinassé, Karen (2014): Sprachenpolitische und didaktische Reflexionen über den Deutschunterricht in einem bilingualen Kontext Brasiliens. In: Herzig, Katharina / Pfleger, Sabine / Pupp Spinassé, Karen / Sadowski, Sabrina (Hg.): Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Tübingen: Stauffenburg, S. 13–29.
- Pupp Spinassé, Karen (2016): Das brasilianische Hunsrückische: Soziolinguistische Aspekte einer durch Sprachkontakt geprägten Minderheitensprache. In: Lenz, Alexandra N. (Hg.): German Abroad. Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen: V&R unipress, S. 81–102.
- Pürer, Heinz (2014): Publizistik und Kommunikationswissenschaft. [2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage]. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Richards, Jack C. (2001): Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richter, Claudia (2013): Das Bildungswesen in Brasilien. In: Adick, Christel (Hg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster: Waxmann, S. 171–189.
- Rieckmann, Marco (2013): Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft – Ergebnisse eines europäisch-lateinamerikanischen Experten-Delphis. In: Overwien, Bernd / Rode, Horst (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Opladen et al.: Budrich, S. 69–88.

- Riemer, Claudia (2003): Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung und Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 198–205.
- Riemer, Claudia (2006): Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 451–464.
- Riemer, Claudia (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Göttingen: Universitätsverlag, S. 1–16.
- Riemer, Claudia (2010): Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen. In: Chlosta, Christoph / Jung, Matthias (Hg.): DaF integriert. Göttingen: Universitätsverlag, S. 423–434.
- Riemer, Claudia (2011): Zugänge zur empirischen Forschung in DaF/DaZ oder: Plädoyer für eine gegenstandsspezifische Diskussion um empirische Forschungszugänge in der Fremdsprachenforschung. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 192–200.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15–31.
- Röben de Alencar Xavier, Wiebke (2014): Für eine „Kontextgermanistik“. DaF, Übersetzung und deutsch-brasilianischer Kulturtransfer im Nordosten Brasiliens. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 130–132.
- Roggausch, Werner (2004): Vorwort. In: DAAD (Hg.): Die internationale Hochschule: Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 8–10.
- Roggausch, Werner (2006): Praxisbezug vs. Wissenschaft? Eine falsche Opposition! In: Casper-Hehne, Hiltraud / Koreik, Uwe / Middeke, Annegret (Hg.): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag, S. 155–161.
- Roggausch, Werner (2009): Wissenschaft – Berufsbezug – Sprachpraxis. Perspektiven für Germanistik und DaF an Hochschulen im Ausland. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hg.): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen: Universitätsverlag, S. 1–12.

- Roggasch, Werner (2010): Einleitung. In: Middeke, Annegret (Hg.): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Göttingen: Universitätsverlag, S. 1–9.
- Rössler, Andrea (2010): Bildungsstandards. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 29–30.
- Rupp, Gerhard (2014): Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sartingen, Kathrin (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Brasilien. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 1445–1449.
- Savedra, Mônica / Höhmann, Beate (2014): Die Förderung des plurizentrischen Deutsch in Brasilien und in der DaF-Lehrerbildung. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 123–124.
- Saviani, Dermeval (2001): História da educação e política educacional. In: Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (Hg.): Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, S. 11–19.
- Saviani, Dermeval (2013): O viés da avaliação na política educacional brasileira dos últimos vinte anos. In: Revista Princípios, n°. 123 (fevereiro-março 2013), S. 71–75.
- Saviani, Dermeval (2014): Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. Campinas: Autores associados.
- Schaper, Niclas / Hilligus, Annegret / Reinhold, Peter (2009): Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Kompetenzmodellierung und –messung in der Lehrerbildung. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Schart, Michael / Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München: Klett-Langenscheidt.
- Schier, Carmen (2010): „Alles anders, alles gleich?“ – Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten germanistischer Studiengänge nach Bologna. In: Chlosta, Christoph / Jung, Matthias (Hg.): DaF integriert. Göttingen: Universitätsverlag, S. 293–315.
- Schmelter, Lars (2005): Qualitätsentwicklung (in) der Fachwissenschaft – einige Überlegungen zu Standards der fachwissenschaftlichen Diskussion. In: Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: FaDaF, S. 551–566.



- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–45.
- Schmidt, Reiner (2010): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 921–932.
- Schneider, Wolf / Raue, Paul-Josef (2012): Das neue Handbuch des Journalismus und Online-Journalismus. [Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schoepp, Sebastian (2012): Das Ende der Einsamkeit. Was die Welt von Lateinamerika lernen kann. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Schröder, Konrad (2010): Lehrerbildung. In: Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 164–167.
- Schröder-Lenzen, Agi (2013): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Frieberthäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 149–158.
- Schulte, Karl-Sebastian (2000): Auswärtige Kulturpolitik im politischen System der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: VWF Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Seidel, Tina / Schwindt, Katharina / Kobarg, Mareike / Prenzel, Manfred (2008): Grundbedingungen eines lernwirksamen Unterrichts erkennen – Eine Untersuchung zur Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Lütgert, Will / Gröschner, Alexander / Kleinespel, Karin (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Weinheim / Basel: Beltz, S. 198–213.
- Silva de Camargo, Murilo (2013): Universidade pública brasileira e desenvolvimento nacional. In: Revista Princípios, n.º. 123 (fevereiro-março 2013), S. 81–88.
- Soethe, Paulo (2010): Deutsch in Brasilien. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 1624–1627.
- Soethe, Paulo (2014): Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika. In: Díaz Pérez, Olivia / Gräfe, Florian / Perez, Juliana / Schmidt-Welle, Friedhelm (Hg.): Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 229–243.
- Soethe, Paulo / Weininger, Markus (2009): Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich – Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte. In: Hess-Lüttich, Ernest / Colliander, Peter / Reuter, Ewald (Hg.): Wie kann man vom ‚Deutschen‘ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 361–376.

- Stahl Zilles, Ana Maria / Faraco, Carlos Alberto (2006): As tarefas da sociolinguística no Brasil: balanço e perspectivas. In: Gorski, Edair Maria / Lehmkuhl Coelho, Izete (Hg.): Sociolinguística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, S. 23–52.
- Stanke, Roberta (2011): O papel do professor no ensino de alemão para o fim específico da leitura. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), vol. 11, n. 4/2011. Belo Horizonte, S. 935–961.
- Stanke, Roberta (2014): Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro. [Unveröffentlichte Dissertation]. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Stanke, Roberta / Bolacio, Ebal (2014): Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 127–129.
- Stanke, Roberta / Bolacio, Ebal (2016): O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores. In: Galle, Helmut / Pereira, Valéria Sabrina (Hg.): Anais do Iº Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos. São Paulo: ABEG, S. 326–334.
- Stark, Franz (2000): Ansätze zur Verbreitung der deutschen Sprache vor der Reichsgründung. In: Ammon, Ulrich (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik, S. 19–30.
- Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter, S. 1264–1271.
- Surkamp, Carola (2016): Ausbildung von Sprachlehrenden an Hochschulen. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 597–602.
- Tazón Vulpi, Marina (2000): A formação de professores de língua estrangeira ante os novos enfoques de sua função docente. In: Revista Educação, Ano XXIII, nº. 41 (Agosto 2000). Porto Alegre: Publicações ERIPUCRS, S. 97–106.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim / Basel: Beltz.
- Terhart, Ewald (2014): Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Edda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 433–437.

- Trautmann, Matthias (2010). Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenforschung. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 346–350.
- Uphoff, Dörthe (2011): Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: Bohunovsky, Ruth (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, S. 13–30.
- Uphoff, Dörthe (2015): A política linguística nos Congressos Brasileiros de Professores de Alemão (1989–2015). In: Uphoff, Dörthe / Fischer, Eliana / Azenha, João / Perez, Juliana (Hg.): 75 anos de alemão na USP. São Paulo: Humanitas, S. 275–295.
- Uphoff, Dörthe / Perez, Juliana (2015): Caminhos da graduação em Letras Alemão na Universidade de São Paulo. In: Uphoff, Dörthe / Fischer, Eliana / Azenha, João / Perez, Juliana (Hg.): 75 anos de alemão na USP. São Paulo: Humanitas, S. 13–24.
- Voerke, Paul (2014): Perspektiven der Deutschlehrerbildung in der brasilianischen Germanistik. In: DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 119–122.
- Voerke, Paul (2016): Curriculum-Analyse als Instrument zur Beschreibung von Studiengängen. In: Drumbl, Hans / Gelmi, Rita / Lévy-Hillerich, Dorothea / Nied Curcio, Martina (Hg.): Heterogenität in Lernsituationen. Bozen: bupress, S. 195–214.
- Vogt, Karin (2011): Fremdsprachendidaktische Forschung: Potenziale und Grenzen im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Forschungsethik und -methodik. In: Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Tübingen: Narr, S. 226–234.
- Von der Handt, Gerhard (2007): Qualitätssicherung und -entwicklung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke, S. 390–394.
- Waibel, Isabella (2012): Qualifikationsstand und Berufsverbleib nach dem DaF-Studium. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung zu Studienbewertungen, Qualifikationen und beruflicher Situation von Absolvent(inn)en der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an ausgewählten Hochschulen in Deutschland. Marburg: Tectum.
- Waibel, Isabella (2014): Karrierewege und Arbeitsmarkterfolg von Alumni der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Ergebnisse der qualitativen Befragungen aus dem Jahr 2009/2010 an ausgewählten Hochschulen in Deutschland. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweisprache. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 433–449.
- Wei, Yuqing (2009): „Dreiklang“ in den Reformstrategien der chinesischen Germanistik. In: Fan, Jieping / Li, Yuan (Hg.): Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. S. 242–252.

- Weitz, Andrea (2012): Einsatzszenarien für Selbst- und Fremdeinschätzungen zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen. In: Erpenbeck, John (Hg.): *Der Königsweg zur Kompetenz*. Münster et al.: Waxmann, S. 191–206.
- Wernet, Augustin (1989): *As escolas alemãs no Estado de São Paulo: Um pequeno histórico*. In: APPA (Hg.): *Manual de Informações para o Professor de Alemão*. São Paulo: APPA, S. 4–5.
- Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter, S. 1324–1340.
- Woischnik, Jan / Gruber, Valerie (2016): Kommunalwahlen im Land der Politikverdrossenheit. In: *Revista Tópicos*, 55. Jahrgang, Ausgabe 04/2016, S. 16–18.
- Yahn de Andrade, Cibelle / Dachs, Norberto (2008): Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995 a 2006. São Paulo: *Revista USP*, 78, S. 32–48.
- Zhu, Jianhua (2009): Entwicklung vom Deutschen als Anwendungsfach in China seit 2000. In: Fan, Jieping / Li, Yuan (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive*. München: Iudicium, S. 426–433.
- Ziegler, Arne (1996): *Deutsche Sprache in Brasilien. Untersuchungen zum Sprachwandel und zum Sprachgebrauch der deutschstämmigen Brazilianer in Rio Grande do Sul*. Essen: Die Blaue Eule.
- Zierer, Klaus (2016): *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zweig, Stefan (2014): *Brasilien. Ein Land der Zukunft*. [Erstveröffentlichung im Verlag Bermann-Fischer 1941]. Berlin: Omnium Verlag.
- Zydati, Wolfgang (1996): 22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerbildung. [Unter Mitarbeit von Helmut P. Hagge, Konrad Schröder, Felicitas Tesch, Helmut J. Vollmer und Dieter Wolff]. Abrufbar u. a. unter: [www.fapf.de/html/dokumente/vdfdocs/11.htm](http://www.fapf.de/html/dokumente/vdfdocs/11.htm)

## Sammelbände

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia / Stork, Antje (Hg.): *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. [Reihe Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik, Band 2]. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 2012.

- Ammon, Ulrich (Hg.): Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.
- Associação Brasileira de Estudos Germanísticos – ABEG (Hg.): II Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos. Caderno de Resumos. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2017.
- Bader, Wolfgang (Hg.): Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen. Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. [Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts]. Tübingen: Gunter Narr, 1997.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. [Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts]. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1990.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. [Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts]. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1992.
- Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. [Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts]. Tübingen: Narr, 2003.
- Bausch-Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. [Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts]. Tübingen: Narr, 2011.
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Bohunovsky, Ruth (Hg.): Ensinar alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- Burkhardt, Steffen (Hg.): Praktischer Journalismus. München: Oldenbourg, 2009.
- Casper-Hehne, Hiltraud / Koreik, Uwe / Middeke, Annegret (Hg.): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag, 2006.

- Casper-Hehne, Hiltraud / Middeke, Annegret (Hg.): Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. Göttingen: Universitätsverlag, 2009.
- Chlosta, Christoph / Jung, Matthias (Hg.): DaF integriert. Literatur – Medien - Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008. [Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 81]. Göttingen: Universitätsverlag, 2010.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (Hg.): Die internationale Hochschule: Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen: Wallstein Verlag, 2014.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (Hg.): Germanistik an Hochschulen in Lateinamerika. Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Bonn: DAAD, 2002.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (Hg.): Standorte und Arbeitsbedingungen von DAAD-Lektorinnen und DAAD-Lektoren an lateinamerikanischen Universitäten. São Paulo: DAAD, 1996.
- Díaz Pérez, Olivia / Gräfe, Florian / Perez, Juliana / Schmidt-Welle, Friedhelm (Hg.): Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit. [Tagungsband des XIV. Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverbands ALEG, 2012]. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2014.
- Döbert, Hans et al. (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010.
- Dobstadt, Michael et al. (Hg.): Kultur, Literatur, Landeskunde. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Band 3.2. Bozen: bupress, 2015.
- Drumbl, Hans / Gelmi, Rita / Lévy-Hillerich, Dorothea / Nied Curcio, Martina (Hg.): Heterogenität in Lernsituationen. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Band 3.2. Bozen: bupress, 2016.
- Drumbl, Hans / Hornung, Antoine (Hg.): Hauptvorträge. Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Bozen: bupress, 2015.
- Erpenbeck, John (Hg.): Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster et al.: Waxmann, 2007.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (Hg.): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster et al.: Waxmann, 2007.

- Eulenberger, Jörg / Piske, Alexander / Thiele, Anja (Hg.): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent\_innen in Sachsen (VEBOLAS). [Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig – ZLS]. Leipzig: Universitätsverlag, 2015.
- Faix, Werner G. / Erpenbeck, John / Auer, Michael (Hg.): Bildung. Kompetenzen. Werte. Stuttgart: Steinbeis-Edition, 2013.
- Fan, Jieping / Li, Yuan (Hg.): Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen. München: Iudicium, 2009.
- Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 2012.
- Galle, Helmut / Pereira, Valéria Sabrina (Hg.): Anais do Iº Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos. 9 a 11 de novembro de 2015 [recurso eletrônico]. São Paulo: ABEG, 2016.
- Gorski, Edair Maria / Lehmkuhl Coelho, Izete (Hg.): Sociolinguística e ensino. Contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- Herzig, Katharina / Pfleger, Sabine / Pupp Spinassé, Karen / Sadowski, Sabrina (Hg.): Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis. [Tagungsband des XIV. Kongresses des Lateinamerikanischen Germanistenverbands ALEG, 2012]. Tübingen: Stauffenburg, 2014.
- Heyse, Volker (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster / New York: Waxmann, 2014.
- Heyse, Volker / Erpenbeck, John / Ortmann, Stefan (Hg.): Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis. Münster / New York: Waxmann, 2015.
- Hoffmann, Sabine / Stork, Antje (Hg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Verlag, 2015.
- Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2012.
- Jinkings, Ivana / Doria, Kim / Cleto, Murilo (Hg.): Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Kleinespel, Karin (Hg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014.

- Lenz, Alexandra N. (Hg.): German Abroad. Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung. Göttingen: V&R unipress, 2016.
- Lütgert, Will / Gröschner, Alexander / Kleinespel, Karin (Hg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen. Weinheim / Basel: Beltz, 2008.
- Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. [3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage]. Baden-Baden: Nomos, 2015.
- Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweisprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014.
- Middeke, Annegret (Hg.): Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Göttingen: Universitätsverlag, 2010.
- Overwien, Bernd / Rode, Horst (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich, 2013.
- Rhie, Won-Yang / Chong, Si-Ho / Yang, Do-Won / Bels, Heiko / Schwarz, Thomas / Funk, Hermann (Hg.): Curriculum 2000. Impulse zur curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik. Seoul: Ababel, 2001.
- Schomaker, Friederike / Hollensteiner, Stephan (Hg.): Auf die letzte Minute – Em cima da hora. DAAD-Lektorinnen und -Lektoren über ihre Erfahrungen in Lateinamerika – mit Texten argentinischer, brasilianischer und kubanischer Studenten. Ein Lesebuch. Bonn: DAAD, 2006.
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014.
- Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHA (Hg.): Educação no Brasil. História e Historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001.
- Timm, Johannes-Peter (Hg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards Lernformen, Evaluation. [Festschrift für Helmut Johannes Vollmer]. Tübingen: Narr, 2006.
- Uphoff, Dörthe / Fischer, Eliana / Azenha, João / Perez, Juliana (Hg.): 75 anos de alemão na USP. Reflexões sobre uma germanística brasileira. São Paulo: Humanitas, 2015.
- Wolff, Armin / Riemer, Claudia / Neubauer, Fritz (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. [Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 74]. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), 2005.



## Handbücher, Lexika, Nachschlagewerke

- Associação Paulista de Professores de Alemão – APPA (Hg.): Manual de Informações para o Professor de Alemão. [Handbuch für den Deutschlehrer.] São Paulo: APPA, 1989.
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke, 2010.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. [5. Auflage]. Tübingen / Basel: A. Francke, 2007.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen / Basel: A. Francke, 2003.
- Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. [6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage]. Tübingen: A. Francke, 2016.
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. [5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Ausgabe]. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Falkenberg, Viola (2011): Das kleine A–Z der Pressearbeit. Handbuch und Lexikon der 100 wichtigsten Begriffe mit Arbeitsschritten und Merksätzen. Bremen: Viola Falkenberg Verlag.
- Frey, Andreas / Lissmann Urban / Schwarz, Bernd (Hg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim / Basel: Beltz, 2013.
- Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013.
- Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenforschung. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 2010.
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. [Reihe „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft“, 2 Bände]. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, 2001.
- Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. [Reihe „Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft“, 2 Bände]. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 2010.
- Mast, Claudia (Hg.): ABC des Journalismus. Ein Handbuch. 12., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2012.

- Nünning, Ansgar / Sommer, Roy (Hg.): Handbuch Promotion. Forschung – Förderung – Finanzierung. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, 2007.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. [4., erweiterte Auflage]. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Schomburg, Harald (2001): Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Surkamp, Carola (Hg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, 2010.
- Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster / New York: Waxmann, 2014.
- Weischenberg, Siegfried / Kleinsteuber, Hans J. / Pörksen, Bernhard (Hg.): Handbuch Journalismus und Medien. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2005.

## Offizielle Dokumente und Internetquellen

- Auswärtiges Amt (1971): Bekanntmachung des Kulturabkommens zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Föderativen Republik Brasilien. (Abrufbar unter: <http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/bilat/brasilien.pdf>)
- Auswärtiges Amt (2010): Deutschland, Lateinamerika und die Karibik: Konzept der Bundesregierung. (Abrufbar unter: [http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/367294/publicationFile/93979/LAK-Konzept\\_dt.pdf](http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/367294/publicationFile/93979/LAK-Konzept_dt.pdf))
- Auswärtiges Amt (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. (Abrufbar unter: [www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutschlern\\_erhebung\\_final2.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlern_erhebung_final2.pdf))
- Brasil (1996): Lei de Diretrizes e Bases (Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).
- Brasil (2014): Plano Nacional de Educação (Lei n°. 13.005, de 26 de junho de 2014.)
- Centro de Cooperação Internacional Brasil-Alemanha (UFPR). Abrufbar unter: [www.cciba.ufpr.br](http://www.cciba.ufpr.br)
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2009): Länderprofile: Analysen – Erfahrungen – Trends. Edition Brasilien. Bonn: gate / DAAD. (Abrufbar unter: [http://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/laenderprofile\\_brasilien.pdf](http://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/laenderprofile_brasilien.pdf))

- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2015): Vier Jahre Ciência sem Fronteiras Alemanha – Bilanz einer Erfolgsgeschichte. (Abrufbar unter: [www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/csf\\_bilanzbrosch%C3%BCre.pdf](http://www.daad.de/medien/der-daad/medien-publikationen/publikationen-pdfs/csf_bilanzbrosch%C3%BCre.pdf))
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD (2016): DAAD-Bildungssystemanalyse. Brasilien: Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Abrufbar unter: [https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/brasilien\\_daad\\_bsa.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/brasilien_daad_bsa.pdf)
- Fundação Universitária Regional de Blumenau – FURB (2013): Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Alemã (PPC). Abrufbar unter: [www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto\\_pedagogico/201608081627280.PPC%20LETRAS%20LINGUA%20ALEMA%202013.pdf](http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201608081627280.PPC%20LETRAS%20LINGUA%20ALEMA%202013.pdf)
- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL. Abrufbar unter: <http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/>
- Instituto de Letras e Comunicação – ILC-UFPA (2010): Projeto pedagógico – PP-FALEM. Abrufbar unter: [http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2010\\_falem.pdf](http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2010_falem.pdf)
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Abrufbar u. a. unter: <http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf>
- Miraglia, Paula / Rizzi, Renata (2017): Uma avaliação dos resultados do sistema de cotas nas universidades públicas. Entrevista com Naércio de Menezes. Abrufbar unter: [www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/02/23/Uma-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-resultados-do-sistema-de-cotas-nas-universidades-p%C3%BAblicas](http://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/02/23/Uma-avalia%C3%A7%C3%A3o-dos-resultados-do-sistema-de-cotas-nas-universidades-p%C3%BAblicas)
- Netzwerk Deutsch (2010): Die deutsche Sprache in der Welt. Statistische Erhebungen 2010. Abrufbar unter: [www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf)
- North, Brian / Mateva, Galya / Rossner, Richard (2011): Das europäische Profilraster für Sprachlehrende. [Online-Publikation]. Abrufbar unter: [www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR\\_Verffentlichung\\_Deutsch.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf)
- OECD (2016): Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren. Paris: OECD Publishing. [Deutsche Ausgabe herausgegeben durch das BMBF]. Abrufbar unter: [http://www.bmbf.de/files/Education\\_at\\_a\\_Glance\\_2016.pdf](http://www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf)
- OECD (2016a): Brazil. Ergänzungsveröffentlichung zu: Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/brazil\\_eag-2016-44-en#.WTNIJ4WcGP8](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016/brazil_eag-2016-44-en#.WTNIJ4WcGP8)

- OECD (2016b): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengleichheit in der Bildung. Abrufbar unter: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i\\_9789264267879-de](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i_9789264267879-de)
- Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache – StaDaF (2006): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005. Abrufbar unter: [www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf](http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf)
- Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2014): Projeto Pedagógico. Curso de Licenciatura em Letras Português e Alemão. Abrufbar unter: [http://wp.ufpel.edu.br/alemao/files/2015/11/PPC\\_Alemao\\_versao\\_logo\\_novo](http://wp.ufpel.edu.br/alemao/files/2015/11/PPC_Alemao_versao_logo_novo).

## Anhänge

Aufgrund des Umfangs finden sich nicht alle der Arbeit zugrunde liegende Materialien im Hauptband der Dissertationsarbeit. Um den Zugang dennoch zu gewährleisten, wurde ein Ergänzungsband erstellt, der in gedruckter Form (bzw. in der elektronischen Variante direkt im Anhang an den Hauptteil) zwei wesentliche Arten von Dokumenten umfasst:

- Die Transkription sämtlicher Experteninterviews
- Die Übersicht über die *Grades Curriculares* (die Übersichtspläne der 17 brasilianischen Deutschstudiengänge, die Grundlage der Analyse waren)

Als Teil des Hauptbandes findet sich in abgedruckter Form im Folgenden:

- Anhang 1: Der Online-Fragebogen (Original auf Portugiesisch)
- Anhang 2: Der Online-Fragebogen (Übersetzung auf Deutsch)
- Anhang 3: Die Interview-Leitfragen für die Hochschuldozenten
- Anhang 4: Die Interview-Leitfragen für die (externen) Experten
- Anhang 5: Das Dokument aus den Regierungskonsultationen (August 2015)
- Anhang 6: Liste der in der Arbeit erwähnten Universitäten
- Anhang 7: Liste der in der Arbeit erwähnten brasilianischen Bundesstaaten

## Anhang 1: Online-Fragebogen (Original auf Portugiesisch)



Friedrich-Schiller-Universität Jena

**A língua alemã – acesso a oportunidades?****Pesquisa sobre a qualificação e a realidade laboral de graduados brasileiros em Letras Alemão**

Prezados ex-alunos de graduação em Letras Alemão,

Provavelmente você está familiarizado com a seguinte situação: Há muitas instituições procurando professores de alemão bem formados, e ao mesmo tempo há muitos graduados com licenciatura em Letras Alemão que não trabalham como professores, mas sim em outras profissões.

Existem diversas idéias sobre as razões desta situação, assim como especulações sobre as áreas de trabalho dos graduados – mas até hoje não há dados empíricos sobre o tema. Por isso a universidade “Friedrich Schiller” de Jena (Alemanha) está coletando dados de graduados de Letras Alemão de todas as universidades relevantes do Brasil. O propósito da pesquisa é conhecer o desenvolvimento profissional dos graduados, para assim poder definir mais claramente seu campo de atuação e poder influir de modo positivo na formação dos estudantes da área.

É neste contexto que sua colaboração na pesquisa através deste questionário online é muito valiosa, tanto para a ciência como para a cooperação acadêmica entre Brasil e Alemanha.

**Agradecemos muito sua participação!****Algumas dicas:**

- Você pode preencher o questionário se você concluiu os estudos de graduação em Letras Alemão em alguma universidade brasileira.
- Todos os dados levantados serão anônimos e sigilosos.
- O questionário está composto por 5 blocos temáticos e 44 perguntas.
- O tempo previsto para preenchê-lo é de aproximadamente 20 minutos.
- Provavelmente nem todas as perguntas terão relevância para você. Favor pular nestes casos as perguntas indicadas.

[Seguinte](#)

**Parte 1: Dados biográficos**

1. Você nasceu em que estado do Brasil?

Estado:

2. No seu local de nascimento, a língua alemã é usada na vida cotidiana (seja uma variedade do alemão, seja o „alemão padrão“ / Hochdeutsch)?

Favor escolher uma das opções.

- ☐ sim, na minha família
- ☐ não na família, mas sim no município
- ☐ não no município, mas sim no estado
- ☐ não, em nenhum dos contextos citados

3. Você cursou sua graduação em que estado do Brasil?

Estado:

4. Atualmente, você mora onde?

- ☐ Moro no Brasil, no Estado:
- ☐ Moro no exterior, no país:

5. Na região onde você mora agora, a língua e a cultura alemã estão presentes no cotidiano?

- ☐ não
- ☐ sim

Caso você escolheu “sim”, favor especificar:

☐

6. Seu sexo:

- ☐ feminino
- ☐ masculino

7. Quando você nasceu?

Favor indicar somente mês e ano: MM/AAAA

[Voltar](#)

[Seguinte](#)

**Parte 2: Dados gerais sobre os estudos universitários (graduação)**

8. Você já tinha conhecimento da língua alemã no momento em que começou a graduação?

- ☐ não (--> favor continuar com a pergunta 10)
- ☐ sim

9. No início dos seus estudos, em que nível dominava o alemão?

Indique os conhecimentos, aproximadamente.

- ☐ A 1
- ☐ A 2
- ☐ B 1
- ☐ acima de B 1
- ☐ não sei

10. Como você avalia seus conhecimentos de alemão ao finalizar a graduação?

Indique o nível, aproximadamente.

- ☐ menor que B1
- ☐ B 1
- ☐ B 2
- ☐ C 1
- ☐ C 2
- ☐ não sei

11. Em que universidade você cursou a sua graduação?

Favor indicar o nome da universidade.

12. Em que ano você iniciou a sua graduação?

Favor indicar o ano.

13. Em que ano você concluiu a sua graduação?

Favor indicar o ano.

14. Com que título você terminou sua graduação?

Favor indicar.

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura

Em caso de ter obtido outro tipo de título, favor especificar:

☐

15. Qual é a sua habilitação?

Favor indicar.

- ☐ Letras Alemão
- ☐ Letras Alemão e Português

[Voltar](#)

[Seguinte](#)





Friedrich-Schiller-Universität Jena

**Parte 3: Dados específicos sobre os estudos universitários (graduação)****16. Você participou em algum projeto acadêmico extracurricular durante sua graduação?**

- ☐ não  
☐ sim

Se a resposta foi "sim", favor especificar:

☐

**17. Você viajou a um país de língua alemã durante o tempo dos seus estudos?**

- ☐ sim  
☐ não (--> continuar com a pergunta 20)

**18. Qual foi o propósito da sua estadia num país de língua alemã?**

Favor indicar.

- ☐ Parte dos estudos  
☐ Viagem / turismo  
☐ Curso de língua alemã  
☐ Estadia como Au-Pair

Se for outra opção, favor especificar:

☐

**19. Quanto tempo ficou no país de língua alemã?**

- ☐ um semestre ou mais  
☐ menos de um semestre

**20. Você fez uma prova reconhecida de alemão durante seus estudos (ou pouco tempo depois)?**

- ☐ sim  
☐ não (--> continuar com a pergunta 22)

**21. Qual prova(s) você já realizou?**

Favor escolher. Pode citar várias.

- ☐ ZD (Zertifikat Deutsch)
- ☐ DSH (Deutsch Sprachprüfung für den Hochschulzugang)
- ☐ TestDaF
- ☐ Goethe Zertifikat C 1
- ☐ KDS (Kleines deutsches Sprachdiplom)
- ☐ GDS (Großes deutsches Sprachdiplom)
- ☐ DSD I (Deutsches Sprachdiplom – Stufe 1)
- ☐ DSD II (Deutsches Sprachdiplom – Stufe 2)
- ☐ Outra:

**22. Você realizou outra qualificação acadêmica após ter terminado sua graduação?**

- ☐ sim
- ☐ ainda não está concluída, mas está em andamento
- ☐ não (--> continuar com a pergunta 24)

**23. Que tipo de qualificação você realizou (ou está realizando)?**

Pode citar várias.

- ☐ Certificado / formação continuada, na instituição:
- ☐ Especialização, na instituição:
- ☐ Mestrado, na instituição:
- ☐ Doutorado, na instituição:
- ☐ Outro tipo de qualificação:

[Voltar](#)

[Seguinte](#)



Friedrich-Schiller-Universität Jena

#### Parte 4: Avaliação do estudos universitários (graduação)

##### 24. Como você avaliaria a infraestrutura da universidade onde você cursou a graduação?

Em uma escala de 5 opções, marque o que mais corresponda à sua experiência.

	multo bom	insatisfeito
Número de docentes na área	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Formação / Qualificação dos docentes na área	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Situação das salas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Equipamento com IT / Computadoras / Projetor	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Biblioteca	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Satisfação com a universidade em geral	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

##### 25. Como você se sente preparado o com seus estudos da graduação nos seguintes temas?

	multo bom	insuficiente
Domínio da língua alemã	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Linguística	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Didática / Metodologia	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Cultura / Literatura / Landeskunde	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Tradução / Interpretação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Reflexão sobre o uso da língua e multilinguismo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Experiências práticas (ex. estágios, projetos)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Networking / Estratégias de contato	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Reflexão sobre a profissão e as áreas de atuação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

26. Em que áreas você gostaria de ter recebido outro enfoque na graduação?

	mais enfoque	menos enfoque
Domínio da língua alemã	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Linguística	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Didática / Metodologia	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Cultura / Literatura / Landeskunde	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Tradução / Interpretação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Reflexão sobre o uso da língua e multilinguismo	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Experiências práticas (ex. estágios, projetos)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Networking / Estratégias de contato	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Reflexão sobre a profissão e as áreas de atuação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

27. Considerando o que você aprendeu na sua graduação: Quanto você se sente preparado, através da universidade, nas seguintes áreas?

	bem preparado	não preparado
Conhecimentos gerais	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Bases científicas na área de alemão	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Criatividade e competência para solucionar problemas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competência para análise, pesquisa e informação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Atuação interdisciplinar	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Trabalho autônomo, pensamento crítico	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Domínio da língua alemã	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Consciência sobre o uso de línguas em geral	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competências retóricas e de apresentação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competências em uso das tecnologias e mídias	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competências interculturais	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competências diáticas e metodológicas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competências na gestão do tempo e no planejamento	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Competências de avaliação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Uso da empatia	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Networking / Trabalho com grupos de interesse	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Trabalho em grupos e cooperação em geral	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Tolerância a situações ambíguas e de frustração	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

[Voltar](#)

[Seguinte](#)



## Parte 5: Experiência como professor de línguas

28. Você trabalhou como professor durante ou depois dos seus estudos?

- ☐ sim
- ☐ não (--> continuar com a pergunta 31)

### Aviso:

Por favor responda às perguntas 29 e 30 mesmo se no momento você não trabalha na área de línguas. Neste caso, inclua suas experiências de professor no passado.

29. Qual língua você ensina como professor?

Pode citar várias opções.

- ☐ Alemão
- ☐ Português
- ☐ Outra língua (favor especificar):

30. Qual é o público alvo principal nos seus cursos?

- ☐ Crianças (até 11 anos, aproximadamente)
- ☐ Jovens (a partir dos 12 anos, aproximadamente)
- ☐ Estudantes (universitários)
- ☐ Adultos em geral

31. Você acha que, no Brasil, o interesse na língua alemã está mudando?

- ☐ Sim, o interesse cresce.
- ☐ Sim, o interesse diminui.
- ☐ Não, o interesse não muda.

32. Você faz parte de alguma associação de professores (de alemão / de língua / de literatura / de linguística)?

- ☐ não
- ☐ sim

Se sua resposta foi "sim", favor especificar em qual:

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

33. Você já participou em algum congresso com relação à língua alemã?

- ☐ não
- ☐ sim

Se sua resposta foi "sim", favor confirmar o lugar e o ano do(s) congresso(s), se lembrar:

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

[Voltar](#)

[Seguinte](#)



## Parte 6: Atividades profissionais na atualidade

### 34. Qual é sua situação de trabalho atual?

Pode marcar várias opções.

- ☐ Estágio
- ☐ Formação continuada
- ☐ Outros estudos acadêmicos / doutorando
- ☐ Dedicção ao lar (e / ou aos filhos)
- ☐ Atividades profissionais independentes
- ☐ Trabalho sem contrato
- ☐ Trabalho fixo com contrato temporário
- ☐ Trabalho fixo com contrato por tempo indeterminado
- ☐ Desempregada / desempregado
- ☐ Outra opção:

### 35. Que trabalhos está exercendo atualmente?

Escreva a denominação das suas atividades profissionais atuais. Podem ser várias – se aplicar, cita no primeiro lugar a atividade em que trabalha mais.

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

→ As perguntas seguintes fazem referência à atividade que acaba de escrever em primeiro lugar (na pergunta 35).

### 36. Quanto tempo por semana você trabalha no seu trabalho atual?

Indique o tipo e o número de horas por semana (aproximadamente) que você dedica a este trabalho.

- ☐ Tempo completo. Horas aproximadamente por semana:
- ☐ Tempo parcial. Horas aproximadamente por semana:
- ☐ Sem número de horas determinado.

### 37. Quais foram, segundo você, as razões de ter obtido este trabalho?

	muito relevante	não relevante
Estudos concluídos / título da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A área da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O enfoque temático dos meus estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tema da tese de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A nota final da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A reputação da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha experiência profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha experiência no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus conhecimentos da língua alemã	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento das tecnologias / mídias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**38. Qual é a área do seu trabalho?**

Pode marcar várias opções.

- ☐ Educação superior / universidade
- ☐ Pesquisa
- ☐ Área de educação / escola – público
- ☐ Área de educação / escola – privado
- ☐ Instituto de língua(s)
- ☐ Ensino de língua(s) em geral
- ☐ Área pedagógica
- ☐ Tradução / Interpretação
- ☐ Editora
- ☐ Imprensa, Rádio, TV
- ☐ Área cultural
- ☐ Área de serviços
- ☐ Administração
- ☐ Serviço Público
- ☐ Indústria
- ☐ Tecnologias / Software
- ☐ Outra (se aplicar – favor especificar):

**39. Quais são as principais atividades do seu trabalho?**

Pode marcar várias opções.

- ☐ Pesquisa
- ☐ Ensino / aulas (em geral)
- ☐ Ensino de língua(s)
- ☐ Tradução / Interpretação
- ☐ Oferecer cursos / formação continuada
- ☐ Marketing / Comunicação social
- ☐ Imprensa / Jornalismo
- ☐ Área de turismo
- ☐ Planejamento / Administração de projetos
- ☐ Outras atividades (se aplicar – favor especificar):

**40. Partindo das principais atividades do seu trabalho: Quais conhecimentos e competências você usa no plano profissional?**

	sempre	nunca
Conhecimentos gerais	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bases científicas na área de alemão	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criatividade e competência para solucionar problemas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competência para análise, pesquisa e informação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atuação interdisciplinar	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho autônomo, pensamento crítico	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio da língua alemã	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consciência sobre o uso de línguas em geral	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências retóricas e de apresentação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências em uso das tecnologias e mídias	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências interculturais	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências diáticas e metodológicas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências na gestão do tempo e no planejamento	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências de avaliação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso da empatia	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Networking / Trabalho com grupos de interesse	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em grupos e cooperação em geral	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tolerância a situações ambíguas e de frustração	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**41. Você usa a língua alemã no seu trabalho?**

- ☐ não
- ☐ sim

Se sua resposta for “sim”, favor indicar em que circunstâncias usa o alemão.


**42. Por favor, indique sua receita por mês (receita total bruta).**

- ☐ menos que R\$ 3.000
- ☐ R\$ 3.000 – 5.000
- ☐ R\$ 5.000 – 7.000
- ☐ R\$ 7.000 – 9.000
- ☐ R\$ 9.000 – 11.000
- ☐ mais que R\$ 11.000
- ☐ sem indicação

[Voltar](#)[Seguinte](#)



**Parte 7: Conclusão do questionário****43. Refletindo sua situação na atualidade:**

	sim	não	não sei
Você voltaria a estudar na universidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você voltaria a estudar na mesma universidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você voltaria a estudar o curso de Letras Alemão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**44. Como você soube desta pesquisa?**

Pode marcar várias opções.

- ☐ indicação directa dos pesquisadores envolvidos
- ☐ através de ex colegas da graduação
- ☐ através de um aviso da associação de professores de alemão
- ☐ através de (ex) professores da graduação
- ☐ através de amigos
- ☐ via facebook
- ☐ através de um blog na internet
- ☐ outra forma (se aplicar – favor especificar):

Você tem agora a oportunidade de acrescentar informações, comentários etc. relacionados aos temas mencionados.

Por favor reflita por um instante: Tem mais algum comentário ou aviso relacionado com o questionário que acaba de preencher?

**Muito obrigado!**  
**Sua participação tem sido muito valioso.**

Em caso de qualquer dúvida, pode entrar em contato com o responsável da pesquisa:

Me. Paul Voerkel  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Correio eletrônico: paul.voerkel@uni-jena.de

[Voltar](#)[Seguinte](#)



Friedrich-Schiller-Universität Jena

---

O questionário terminou e você pode fechar a página agora. Mais uma vez, agradecemos sua participação na pesquisa.

---

Me. Paul Voerkel, Friedrich-Schiller-Universität Jena – 2016

## Anhang 2: Online-Fragebogen (Übersetzung auf Deutsch)

### **„Deutsch als Chance“?**

#### **Studie zu Qualifizierung und beruflichem Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschlehrerstudiengänge**

Liebe Absolventen von Deutschstudiengängen,

vermutlich kennen Sie die Situation aus Ihrem Umfeld: Von zahlreichen Institutionen werden gut ausgebildete Deutschlehrer gesucht, gleichzeitig arbeiten jedoch die Absolventen von Deutschlehrerstudiengängen oftmals nicht als Lehrkraft, sondern in anderen Berufen. Über die Motive dafür und die genauen Tätigkeitsfelder gibt es viele Spekulationen, aber bisher keine aussagekräftigen Daten. Aus diesem Grund werden momentan in einer Studie der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Deutschland) die Daten von Absolventen aller Universitäten Brasiliens gesammelt, an denen ein Deutschstudiengang besteht. Mit der Beschreibung von beruflichen Wegen und den Tätigkeiten der Absolventen soll das „Berufsfeld Deutsch“ genauer definiert und dadurch die Weiterentwicklung der ausbildenden Institutionen gefördert werden.

Ihre Mitwirkung an diesem Fragebogen unterstützt in diesem Sinne also nicht nur das Fach Deutsch im wissenschaftlichen Bereich, sondern eröffnet weitere Möglichkeiten zur Bildungsk Kooperation zwischen Brasilien und Deutschland. Wir danken Ihnen deswegen besonders für Ihre Mitarbeit.

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

#### **Einige Hinweise:**

- Sie können den Fragebogen ausfüllen, wenn Sie an einer brasilianischen Universität einen Deutschstudiengang abgeschlossen haben.
- Ihre Daten werden anonym erhoben und vertraulich behandelt.
- Der Fragebogen besteht aus 5 Themenblöcken mit insgesamt 44 Fragen.
- Sie benötigen zum Ausfüllen ca. 20 Minuten Zeit.
- Vermutlich treffen nicht alle Fragen auf Sie zu. Wenn dies der Fall ist, überspringen Sie diese Fragen bitte.

**Teil 1: Biografische Daten**

- 1) In welchem Bundesstaat Brasiliens sind Sie geboren?

Bundesstaat:

- 2) Wird in der Umgebung Ihres Geburtsortes im Alltag Deutsch verwendet (eine Varietät oder Hochdeutsch)?

Bitte wählen Sie eine der Optionen aus:

- ☐ ja, in der eigenen Familie  
☐ nicht in der Familie, aber im Geburtsort  
☐ nicht im Geburtsort, aber im Bundesstaat  
☐ nein

- 3) In welchem Bundesstaat haben Sie die Universität (Graduação) besucht?

Bundesstaat:

- 4) Wo wohnen Sie im Moment?

- ☐ Ich wohne in Brasilien, im Bundesstaat:  
☐ Ich wohne im Ausland, und zwar in:

- 5) Hat die deutsche Sprache und Kultur in der Region, in der Sie aktuell leben, einen besonderen Stellenwert?

- ☐ nein ☐ ja

Wenn Sie „ja“ ausgewählt haben, beschreiben Sie dies bitte genauer:

- 6) Ihr Geschlecht

- ☐ weiblich ☐ männlich

- 7) Wann sind Sie geboren?

(Bitte geben Sie nur Monat und Jahr an: MM/YYYY)

**Teil 2: Daten zum Studium (Graduação)**

8) Hatten Sie bei Beginn des Studiums bereits Deutschkenntnisse?

☐ nein → weiter mit Frage 10

☐ ja

9) Auf welchem Niveau verorten Sie Ihre Deutschkenntnisse zum Studienbeginn?

Geben Sie Ihre ungefähren Kenntnisse an.

☐ A1

☐ A2

☐ B1

☐ höher als B1

☐ weiß ich nicht

10) Wie schätzen Sie Ihre Deutschkenntnisse am Ende des Studiums ein?

Geben Sie Ihre ungefähren Kenntnisse an.

☐ unter B1

☐ B1

☐ B2

☐ C1

☐ C2

☐ weiß ich nicht

11) An welcher Universität haben Sie studiert?

Name der Universität:

12) In welchem Jahr haben Sie Ihr Deutschstudium begonnen?

Bitte geben Sie das Jahr an:

13) In welchem Jahr haben Sie Ihr Deutschstudium abgeschlossen?

Bitte geben Sie das Jahr an:

14) Mit welchem Titel haben Sie Ihr Deutschstudium abgeschlossen?

Bitte markieren Sie:

☐ Bacharelado

☐ Licenciatura

Falls Sie einen anderen Abschluss erworben haben, geben Sie diesen bitte an:

15) Mit welcher Fächerkombination haben Sie Ihr Studium abgeschlossen?

Bitte markieren Sie:

☐ nur Deutsch

☐ Deutsch und Portugiesisch

**Teil 3: Weitere Daten zum Studium (Graduação)**

16) Haben Sie während Ihres Studiums an außercurricularen Aktivitäten teilgenommen?

☐ nein ☐ ja

Wenn Sie „ja“ angegeben haben, beschreiben Sie diese bitte genauer:

17) Haben Sie während Ihres Studiums ein deutschsprachiges Land besucht?

☐ ja ☐ nein → weiter mit Frage 20

18) Was war der Grund Ihres Aufenthalts in dem deutschsprachigen Land?

Bitte geben Sie an:

☐ Teilstudiumstudium ☐ Reise  
☐ Sprachkurs ☐ Au Pair-Aufenthalt

Wenn ein anderer Grund vorlag, geben Sie diesen bitte hier an:

19) Wie lange dauerte der Aufenthalt in dem deutschsprachigen Land?

☐ ein Semester oder mehr ☐ weniger als ein Semester

20) Haben Sie während des Studiums (oder zeitnah danach) eine standardisierte Sprachprüfung abgelegt?

☐ ja ☐ nein → weiter mit Frage 20

21) Welche Deutschprüfung(en) haben Sie abgelegt?

Bitte wählen Sie aus. Mehrfachnennungen sind möglich.

☐ ZD (Zertifikat Deutsch)  
☐ DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang)  
☐ TestDaF  
☐ Goethe Zertifikat C1  
☐ KDS (Kleines deutsches Sprachdiplom)  
☐ GDS (Großes deutsches Sprachdiplom)  
☐ DSD I (Deutsches Sprachdiplom – Stufe 1)  
☐ DSD II (Deutsches Sprachdiplom – Stufe 2)  
☐ eine andere:

22) Haben Sie nach der Graduação eine weitere akademische Qualifizierung erworben?

- ☐ ja  
☐ noch nicht, aber momentan läuft eine Qualifizierung:  
☐ nein → weiter mit Frage 24

23) Welche Art der Qualifikation haben Sie erworben (oder sind gerade dabei)?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ (kompakte) Weiterbildung / Zertifikat, an Institution:  
☐ Aufbaustudium, an Institution:  
☐ Master, an Institution:  
☐ Promotion, an Institution:  
☐ anderes, und zwar:

#### Teil 4: Einschätzung des Studiums (Graduação)

24) Wie bewerten Sie die Ausstattung der Universität, an der Sie Ihr grundständiges Studium (Graduação) absolviert haben?

Wählen Sie auf einer 5er-Skala die Option, die Ihre Erfahrung wiedergibt.

	sehr gut			ungenügend	
Anzahl der Lehrkräfte im Fach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildung / Qualifikation der Lehrkräfte im Fach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räumliche Ausstattung der Uni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EDV-/IT-Ausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bibliothek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zufriedenheit mit der Uni allgemein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25) Wie gut fühlen Sie sich durch Ihr Deutschstudium (Graduação) in den folgenden Bereichen vorbereitet?

	sehr gut			unzureichend	
Beherrschung der Zielsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachwissenschaft / Linguistik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktik / Methodik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kultur / Literatur / Landeskunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übersetzen / Dolmetschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion über Sprache und Mehrsprachigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxiserfahrungen (z. B. Praktika, Projekte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Networking / Beziehungspflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auseinandersetzung mit Profession und Berufsfeld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26) In welchen Bereichen hätten Sie sich andere Schwerpunkte gewünscht?

	mehr gewünscht		weniger gewünscht		
Beherrschung der deutschen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachwissenschaft / Linguistik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Didaktik / Methodik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kultur / Literatur / Landeskunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übersetzen / Dolmetschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflexion über Sprache und Mehrsprachigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxiserfahrungen (z. B. Praktika, Projekte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Networking / Beziehungspflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auseinandersetzung mit Profession und Berufsfeld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Aspekte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27) Wenn Sie an das denken, was Sie im Studium gelernt haben: Wie gut fühlen Sie sich durch die Universität in den folgenden Bereichen vorbereitet?

	gut		nicht gut		
Allgemeinwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftliche Grundlagen der Germanistik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativität und Problemlösungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse-, Recherche- und Informationskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fächerübergreifendes Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständiges Arbeiten, kritisches Denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachbewusstheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rhetorische und Präsentationskompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EDV-/Medienkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisch-didaktische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitmanagement und Planungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluierungs- und Bewertungskompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Networking / Arbeit mit Interessengruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Team- und Kooperationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Teil 5: Erfahrung mit Sprachunterricht**

28) Haben Sie während Ihres Studiums oder danach als Sprachlehrkraft gearbeitet?

☐ ja ☐ nein → weiter mit Frage 31

Hinweis: Bitte beantworten Sie die Fragen 28 und 29 auch dann, wenn Sie aktuell keinen Sprachunterricht durchführen. Beziehen Sie sich in diesem Fall auf Ihre Tätigkeit als Sprachlehrkraft in der Vergangenheit.

29) Welche Sprache(n) unterrichten Sie?

Mehrfachnennungen möglich.

☐ Deutsch  
☐ Portugiesisch  
☐ andere Sprache, und zwar:

30) Welches Zielpublikum unterrichten Sie hauptsächlich?

☐ Kinder (bis ca. 11 Jahre)  
☐ Jugendliche (ab ca. 12 Jahre)  
☐ Studenten (an einer Hochschule)  
☐ Erwachsene

31) Glauben Sie, dass sich in Brasilien das Interesse an der deutschen Sprache ändert?

☐ ja, das Interesse steigt  
☐ ja, das Interesse sinkt  
☐ nein, es gibt keine Veränderungen

32) Sind Sie Mitglied in einem Fachverband für Lehrer (für Deutsch / Sprachen / Literatur / Linguistik)?

☐ nein ☐ ja

Wenn Sie mit „ja“ geantwortet haben, geben Sie bitte an, in welchem:

33) Haben Sie bereits wissenschaftliche Kongresse mit Bezug zu Deutsch besucht?

☐ nein ☐ ja

Wenn Sie mit „ja“ geantwortet haben, geben Sie bitte den Ort und das Jahr des Kongresses bzw. der Kongresse an.

## Teil 6: Aktuelle berufliche Situation

34) Wie lässt sich Ihre aktuelle Berufssituation beschreiben?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Praktikum
- ☐ Fortbildung / Weiterbildung
- ☐ weiteres Studium / Promotion
- ☐ Kindererziehung / Haushalt
- ☐ selbstständig / freiberuflich
- ☐ Informelle Arbeit ohne Vertrag
- ☐ feste Arbeit, befristet
- ☐ feste Arbeit, unbefristet
- ☐ arbeitslos
- ☐ sonstiges:

35) Was arbeiten Sie im Moment?

Bitte geben Sie die Bezeichnung Ihrer aktuell ausgeübten Tätigkeit(en) an. Sie können mehrere angeben – wenn dies zutrifft, nennen Sie die umfangreichste Tätigkeit zuerst:

Eins: \_\_\_\_\_

Zwei: \_\_\_\_\_

Drei: \_\_\_\_\_

→ Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Tätigkeit, die Sie gerade eben als erstes angegeben haben (in Frage 35).

36) Wieviel Stunden pro Woche arbeiten Sie momentan?

Geben Sie die Art und die ungefähre Stundenanzahl pro Woche an.

- ☐ Vollzeit mit ca. \_\_\_\_\_ Stunden pro Monat
- ☐ Teilzeit mit ca. \_\_\_\_\_ Stunden pro Monat
- ☐ Ohne fest vereinbarte Arbeitszeit

37) Was waren Ihrer Meinung nach die Gründe dafür, dass Sie Ihre aktuelle Arbeitsstelle bekommen haben?

	sehr wichtig			nicht wichtig	
<input type="checkbox"/> Abgeschlossenes Universitätsstudium / Titel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Die Fachrichtung des Studiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Meine Studienschwerpunkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Das Thema meiner Abschlussarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Die Abschlussnote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Der Ruf der Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Meine berufliche Erfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Meine Auslandserfahrung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Meine Deutschkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> EDV-/Medienkenntnisse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38) Was ist Ihr Tätigkeitsbereich?  
Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Hochschule / Universität
- ☐ Forschung
- ☐ Bildungswesen (öffentlich)
- ☐ Bildungswesen (privat)
- ☐ Sprachschule
- ☐ Sprachunterricht (allgemein)
- ☐ Pädagogischer Bereich
- ☐ Übersetzen / Dolmetschen
- ☐ Verlag
- ☐ Presse, Radio, TV
- ☐ Kulturbereich
- ☐ Dienstleistung
- ☐ Verwaltung
- ☐ Öffentlicher Bereich (Beamter)
- ☐ Industrie
- ☐ IT / Software
- ☐ Sonstiges (bitte angeben, falls zutreffend):

39) Womit beschäftigen Sie sich bei Ihrer Arbeit vor allem?  
Mehrfachnennungen möglich.

- |                                                         |                                                       |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Forschung                      | <input type="checkbox"/> Unterricht / Lehre allgemein |
| <input type="checkbox"/> Sprachunterricht               | <input type="checkbox"/> Übersetzen / Dolmetschen     |
| <input type="checkbox"/> Angebote an Fortbildung        | <input type="checkbox"/> Marketing / Werbung          |
| <input type="checkbox"/> Pressearbeit / Journalismus    | <input type="checkbox"/> Arbeit im Touristikbereich   |
| <input type="checkbox"/> Projektplanung und -Verwaltung | <input type="checkbox"/> Sonstiges (bitte angeben)    |

40) Wenn Sie von den häufigsten Tätigkeiten bei Ihrer Arbeit ausgehen: Welche Kenntnisse und Kompetenzen nutzen Sie im beruflichen Bereich?

	permanent			gar nicht	
Allgemeinwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissenschaftliche Grundlagen der Germanistik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kreativität und Problemlösungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse-, Recherche- und Informationskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fächerübergreifendes Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbständiges Arbeiten, kritisches Denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachliche Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachbewusstheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rhetorische und Präsentationskompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EDV-/Medienkompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interkulturelle Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodisch-didaktische Kompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitmanagement und Planungskompetenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluierungs- und Bewertungskompetenzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Networking / Arbeit mit Interessengruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Team- und Kooperationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41) Verwenden Sie die deutsche Sprache bei Ihrer Arbeit?

☐ nein ☐ ja

Wenn Sie mit „ja“ geantwortet haben, nennen Sie bitte die Gelegenheiten, bei denen Sie Deutsch verwenden:

42) Bitte geben Sie Ihr monatliches Gesamteinkommen an (brutto).

- |                                               |                                              |
|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> unter 3.000 Reais    | <input type="checkbox"/> 3.000 – 5.000 Reais |
| <input type="checkbox"/> 5.000 – 7.000 Reais  | <input type="checkbox"/> 7.000 – 9.000 Reais |
| <input type="checkbox"/> 9.000 – 11.000 Reais | <input type="checkbox"/> über 11.000 Reais   |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe         |                                              |

**Teil 7: Abschluss des Fragebogens**

43) Wenn Sie Ihre aktuelle Situation einschätzen:

Würden Sie wieder studieren? ☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht  
Würden Sie wieder an derselben Universität studieren? ☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht  
Würden Sie wieder Deutsch studieren? ☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

44) Wie haben Sie von dieser Umfrage erfahren?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Direkter Hinweis durch die Organisatoren der Studie
- ☐ durch ehemalige Kommilitonen
- ☐ durch eine Nachricht des Deutschlehrerverbands
- ☐ durch (ehemalige) Dozenten der Deutschabteilung
- ☐ über Freunde
- ☐ über Facebook
- ☐ über ein Blog im Internet
- ☐ auf andere Weise, und zwar:

Sie haben an dieser Stelle die Möglichkeit, weitere Hinweise, Kommentare oder auch Ergänzungen zu den erfragten Themen hinterlassen.

Bitte überlegen Sie kurz: Haben Sie noch Kommentare oder Hinweise in Bezug auf den Fragebogen?

**Vielen Dank!**  
**Ihre Teilnahme war sehr hilfreich.**

Bei Fragen jeglicher Art können Sie den Verantwortlichen der Studie kontaktieren:

Paul Voerke (M.A.)  
Friedrich-Schiller-Universität Jena  
E-Mail: paul.voerke@uni-jena.de

## Anhang 3: Interview-Leitfragen für die Hochschuldozenten

### Leitfragen für die Dozenten

- 1) Wenn Sie ganz allgemein an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung?

Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?

- 2) Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?

Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?

- 3) Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?

Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?

- 4) Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollen im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden?

Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão?

- 5) Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?

Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os seguintes temas: a) o uso prático da língua, b) o campo de atuação profissional e c) a situação laboral dos graduados na área?

- 6) Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?

Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e competências de pesquisa?

- 7) Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer zu arbeiten?

Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar como professor de língua? E quais argumentos teriam contra trabalhar como professor de língua?

- 8) Letzte Frage: Ich habe hier eine kleine Liste von Fachbereichen von Deutsch als Fremdsprache. Was meinen Sie: In welchen Bereichen werden die Studierenden der graduação em Letras Alemão an Ihrer Universität am umfassendsten (1) qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten umfassend (6)? Bitte vergeben Sie die Nummern 1 bis 6, je nach der Qualifizierung der Studierenden

→ Fachbereiche: Sprachpraxis, Sprachwissenschaft, Methodik / Didaktik, Literaturwissenschaft, Landeskunde / Kulturwissenschaft und Übersetzen / Dolmetschen

Uma última pergunta: Há aqui uma pequena lista de áreas que são relevantes para a área de “Alemão como língua estrangeira” (DaF). Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação em Letras Alemão? Por favor, indique o grau da qualificação dos graduados, atribuindo os números entre 1 (melhor preparação) e 6 (pior preparação).

→ Áreas da disciplina: Domínio da língua alvo, Linguística, Metodologia/Didática, Literatura, Cultura/Landeskunde, Tradução/Interpretação.

## Anhang 4: Interview-Leitfragen für die (externen) Experten

### **Fragen für die DAAD-LektorInnen**

- 1) Haben Sie eine Idee, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação em Letras Alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?
- 2) Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden an Ihrer Universität, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer helfen können?
- 3) Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge an Ihrer Universität geht?
- 4) Welche Tätigkeiten, die Sie im Rahmen Ihrer Arbeit als DAAD-Lektor(in) durchführen, erscheinen Ihnen besonders nützlich, sinnvoll und effektiv? Wo sehen Sie den Unterschied, ob ein DAAD-Lektor vor Ort ist oder nicht?



## Anhang 5: Dokument aus den Regierungskonsultationen

**Gemeinsame Absichtserklärung**  
**zwischen dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland und dem**  
**Bildungsministerium der Föderativen Republik Brasilien über**  
**die Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Brasilien**

1. Mit dem Ziel, die strategische Partnerschaft und die bilateralen Beziehungen zwischen Deutschland und Brasilien weiter zu intensivieren und das Verständnis und den Austausch zwischen den Menschen in beiden Ländern zu stärken, erklären das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland und das Bildungsministerium der Föderativen Republik Brasilien, nachfolgend als „Seiten“ bezeichnet, die Absicht, die vertrauensvolle Entwicklung der Beziehungen zwischen beiden Ländern insbesondere im Bildungsbereich voranzubringen.
2. Im Zuge der Globalisierung und der wachsenden Vernetzung der Wirtschaft und der Wissenschaft hat der Erwerb von Fremdsprachen erheblich an Bedeutung gewonnen. Deutsch spielt unter den in Brasilien angebotenen Fremdsprachen eine wichtige Rolle mit insgesamt 135.000 Deutschlernern, davon 80.000 im Schulbereich an rund 350 Schulen. Der Zuwachs an Deutschunterricht von ca. 22 Prozent in den letzten fünf Jahren zeigt einen deutlichen Anstieg der Nachfrage. Vor diesem Hintergrund sind beide Seiten bestrebt, die Förderung der Unterrichtung von Deutsch als Fremdsprache in Brasilien auszubauen.
3. Die Seiten würdigen die erfolgreiche Zusammenarbeit des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) mit der brasilianischen Seite im Rahmen der Internationalisierung der Hochschulen, der wissenschaftlichen Kooperationsprogramme und des brasilianischen Mobilitätsprogramms „Wissenschaft ohne Grenzen“ sowie des universitären Sprachförderprogramms „Sprachen ohne Grenzen - Deutsch“, letzteres unter Beteiligung des Goethe-Instituts. Beide Regierungen werden diese Kooperation weiter unterstützen und intensivieren.
4. Die Seiten würdigen die Förderung der deutschen Sprache im schulischen und berufsbildenden Bereich, auch an den Deutschen Auslandsschulen. Beide Seiten

- 2 -

sehen den schulischen Fremdsprachenerwerb als zentrale Voraussetzung eines erfolgreichen Austauschs auf universitärer und Berufsbildungsebene.

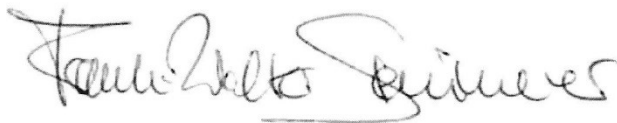
5. Die deutsche Regierung unterstützt bereits unter Mitwirkung der Länder in der Bundesrepublik Deutschland die schulische Deutschförderung in Brasilien durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und das Goethe-Institut sowie den DAAD und den Pädagogischen Austauschdienst des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (PAD) und die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (PASCH) mit insgesamt über 100 Mitarbeitern vor Ort. Die ZfA und das Goethe-Institut fördern die von ihnen betreuten 50 PASCH-Schulen in Brasilien durch Lehrerentsendung, Fortbildungen, Lehr- und Lernhilfen, kulturelle Projekte, international anerkannte Sprachprüfungen sowie die Vergabe von Schüler- und Lehrerstipendien. Darüber hinaus betreut die ZfA Munizipalschulen in Santa Catarina und Rio Grande do Sul und unterstützt dort das Deutschlehrausbildungsinstitut IFPLA u. a. durch Stipendien und Studienhilfen. Das Goethe-Institut betreut im Rahmen der Bildungsk Kooperation Deutsch die sonstigen Schulen in Brasilien mit Deutschunterricht. Die deutsche Regierung beabsichtigt, diese Initiativen fortzusetzen.
6. Beide Seiten begrüßen Kooperationen zwischen deutschen Stellen auf Bundes- und Landesebene mit einzelnen brasilianischen Bundesstaaten zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache, unter Beachtung der Autonomie und Freiheit der nationalen Bildungseinrichtungen und -systeme. So erfordert zum Beispiel die Einführung zusätzlichen Deutschunterrichts im Rahmen der Implementierung von Ganztagschulen und an Berufsbildungseinrichtungen wie den „Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia“ (IFs) Entscheidungen auf lokaler Ebene sowie gegebenenfalls eine Abstimmung mit der Bildungsk Kooperation Deutsch. Dazu zählen auch neue Projekte wie die nationale Ausrichtung einer Deutsch-Olympiade für ganz Brasilien, nach dem Vorbild der existierenden Portugiesisch- und Mathematik-Olympiaden.
7. Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland beabsichtigt, in Kooperation mit den brasilianischen Bundesstaaten den Deutschunterricht in Brasilien weiter zu unterstützen und auszubauen, auch im öffentlichen Schulwesen. Das Auswärtige Amt erklärt außerdem seine Absicht, sich verstärkt für die Ausbildung von Deutschlehrern sowie Initiativen zur Umschulung und Zusatzqualifizierung von Lehrern einzusetzen. Die brasilianische Regierung erkennt die Bedeutung dieser Vorhaben im Hinblick auf eine Erhöhung der Deutschlehrerzahlen an.

- 3 -

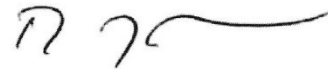
Unterzeichnet in Brasilia am 20. August 2015 in zwei Exemplaren, beide auf Deutsch und Portugiesisch, wobei beide Sprachfassungen gleichwertig sind.

Für das Auswärtige Amt der  
Bundesrepublik Deutschland

Für das Bildungsministerium der  
Föderativen Republik Brasilien



Frank-Walter Steinmeier  
Bundesminister



Renato Janine Ribeiro  
Minister

## Anhang 6: Liste der in der Arbeit erwähnten Universitäten

Kürzel	Name	Stadt	Großregion	Aktuell mit Dt.-Studiengang
FURB	Fundação Universitária Regional de Blumenau	Blumenau	Sul	X
IFPLA	Instituto de Formação de Professores em Língua Alemã	Ivoti	Sul	X
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	X
UFBA	Universidade Federal da Bahia	Salvador	Nordeste	X
UFC	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	Nordeste	X
UFF	Universidade Federal Fluminense	Niterói	Sudeste	X
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Sudeste	X
UFPA	Universidade Federal do Pará	Belém	Norte	X
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Recife	Nordeste	
UFPel	Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	Sul	X
UFPR	Universidade Federal do Paraná	Curitiba	Sul	X
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Sul	X
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	X
UFSC	Universidade de Santa Catarina	Florianópolis	Sul	X
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	Sul	
UNB	Universidade de Brasília	Brasília	Centro-Oeste	
UNESP	Universidade Estadual Paulista	Araraquara, Assis	Sudeste	X
UNIBERO	Centro Universitário Ibero-Americano	São Paulo	Sudeste	
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	Sudeste	
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Mal. Cândido Rondon	Sul	X
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo	Sul	
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari	Lajeado	Sul	
USP	Universidade de São Paulo	São Paulo	Sudeste	X

Tabelle 94: Verzeichnis der genannten Universitäten

## Anhang 7: Liste der in der Arbeit erwähnten bras. Bundesstaaten

In der folgenden Tabelle sind nicht alle 27, sondern nur die 16 in der Arbeit erwähnten Bundesstaaten Brasiliens dargestellt. In den farbig unterlegten Bundesstaaten gibt es (mindestens) eine Hochschule, die ein grundständiges Deutschstudium anbietet.

Kürzel	Bundesland	übliche Zuordnung	Zuordnung Großregion	Hochschule mit Deutschstudium
AM	Amazonas	Norden	NNO	
AP	Amapá	Norden	NNO	
BA	Bahia	Nordosten	NNO	UFBA
CE	Ceará	Nordosten	NNO	UFC
DF	Distrito Federal	Zentrum – West	NNO	
ES	Espírito Santo	Südosten	Sudeste	
GO	Goiás	Zentrum – West	NNO	
MG	Minas Gerais	Südosten	Sudeste	UFMG
MS	Mato Grosso do Sul	Zentrum – West	NNO	
MT	Mato Grosso	Zentrum – West	NNO	
PA	Pará	Norden	NNO	UFPA
PR	Paraná	Süden	Sul	UFPR, UNIOESTE
RJ	Rio de Janeiro	Südosten	Sudeste	UERJ, UFF, UFRJ
RS	Rio Grande do Sul	Süden	Sul	IFPLA, UFPel, UFRGS
SC	Santa Catarina	Süden	Sul	FURB, UFSC
SP	São Paulo	Südosten	Sudeste	UNESP (2x), USP

Tabelle 95: Abkürzung der brasilianischen Bundesstaaten

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist und ich selbige beim Verfassen und Veröffentlichen der vorliegenden Dissertationsschrift beachtet habe. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen hat.

Ich bestätige, dass ich die Promotionsarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst habe. Die Erstellung der Arbeit und alle damit verbundenen Tätigkeiten habe ich selbst erbracht: Weder wurde die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen, noch haben Dritte mittelbare oder unmittelbare Geldleistungen erhalten, die in Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht anderweitig – weder in Auszügen noch im Ganzen – veröffentlicht worden. Gemäß der Promotionsordnung wurden alle von anderen Autoren übernommenen Textabschnitte, Formulierungen und Konzepte nach den Regeln für wissenschaftliches Arbeiten zitiert und durch Quellenangaben bzw. Fußnoten gekennzeichnet.

Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Jena, am 15. Dezember 2017

---

**Deutsch als Chance:**

**Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von  
Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge**

**Band II:**

**Anhänge zur Dissertationsschrift**

**Zusammengestellt und eingereicht von  
Paul Voerkel**

**Jena, 2017**

---

## Vorausgehende Informationen

Die in diesem Band zusammengestellten Anhänge ergänzen die vorliegende Dissertationsschrift. Sie umfassen Materialien, die für deren Ausarbeitung unverzichtbar waren, aus Platzgründen jedoch nicht im Hauptteil der Dissertation, sondern extra angeordnet wurden. Durch das Offenlegen der genutzten Quellen und Texte ist es möglich, die in der Dissertationsarbeit aufgezeigten Verweise nachzulesen und die Aussagen nachzuvollziehen.

Den umfassendsten Teil der Anhänge stellen die Transkripte der Experteninterviews dar. Zunächst finden sich hierbei die Interviews der Hochschullehrer, geografisch geordnet nach den Großregionen „Norden / Nordosten“, „Südosten“ und „Süden“. Hieran schließen sich die Beiträge der Dozenten, der DAAD-Lektoren und der weiteren Experten an. Die Darstellung folgt dabei den Transkriptionsregeln, die in Unterkapitel 3.3.4 der Dissertationsschrift detailliert beschrieben werden.

Auf Fußnoten zur Erläuterung spezifischer Begriffe und Konzepte wurde aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet, stattdessen wurde ein Glossar erstellt, in dem die in den Transkriptionen verwendeten Abkürzungen und Fachbegriffe erläutert werden. Ausgewählt wurden vor allem Schlagwörter, die in den auf Deutsch geführten Interviews verwendet wurden, aber vor allem in Brasilien geläufig und damit einem deutschen Leser ohne weiterführende regionale Kenntnisse vermutlich unverständlich sind.

Dem Abkürzungsverzeichnis nachgestellt sind – ohne eine weitere Bearbeitung – die Antworten auf die „freien Items“, welche die Teilnehmer am Ende der Verbleibstudie ausfüllen konnten. Die Kommentare beziehen sich einerseits auf das Thema der Studie („Anmerkungen I“) und umfassen andererseits Rückmeldungen zum elektronischen Fragebogen („Anmerkungen II“).

Den Abschluss der Anhänge bildet eine Übersicht der Studienpläne aller 17 brasilianischen Deutschstudiengänge, die für die Curriculumanalyse genutzt wurden. Die Quelle der Studienpläne findet sich jeweils unter der Teilüberschrift.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorausgehende Informationen .....</b>	<b>I</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>II</b>
<b>Interviewtranskriptionen – Hochschullehrer .....</b>	<b>1</b>
Interviews mit Hochschullehrern aus der Großregion „NNO“ (BA, CE, PA) .....	1
Interview 1 .....	1
Interview 2 .....	4
Interview 3 .....	9
Interview 4 .....	13
Interview 5 .....	17
Interview 6 .....	21
Interviews mit Hochschullehrern aus der Großregion „Südosten“ (MG, RJ, SP) .....	25
Interview 7 .....	25
Interview 8 .....	28
Interview 9 .....	31
Interview 10 .....	35
Interview 11 .....	40
Interview 12 .....	44
Interview 13 .....	47
Interview 14 .....	50
Interview 15 .....	54
Interview 16 .....	57
Interview 17 .....	60
Interview 18 .....	63
Interview 19 .....	68
Interview 20 .....	71
Interview 21 .....	75
Interview 22 .....	79
Interview 23 .....	85
Interview 24 .....	88
Interview 25 .....	91
Interviews mit Hochschullehrern aus der Großregion „Süden“ (PR, RS, SC) .....	95
Interview 26 .....	95
Interview 27 .....	98
Interview 28 .....	100
Interview 29 .....	102

---

Interview 30.....	105
Interview 31.....	108
Interview 32.....	112
Interview 33.....	116
Interview 34.....	119
Interview 35.....	123
Interview 36.....	128
Interview 37.....	133
 <b>Interviewtranskriptionen – Dozenten.....</b>	 <b>136</b>
Interview 38.....	136
Interview 39.....	140
Interview 40.....	143
Interview 41.....	146
Interview 42.....	148
Interview 43.....	151
Interview 44.....	154
 <b>Interviewtranskriptionen – DAAD-Lektoren.....</b>	 <b>158</b>
Interview 45.....	158
Interview 46.....	160
Interview 47.....	163
Interview 48.....	165
Interview 49.....	167
 <b>Interviewtranskriptionen – externe Experten.....</b>	 <b>169</b>
Interview 50.....	169
Interview 51.....	171
Interview 52.....	174
Interview 53.....	176
Interview 54.....	179
Interview 55.....	182
Interview 56.....	184
 <b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	 <b>188</b>
 <b>Verbleibstudie: Antworten auf die freien Items .....</b>	 <b>193</b>
Anmerkungen I: Hinweise zu den Themen und Inhalten der Erhebung .....	193
Anmerkungen II: Hinweise zum Fragebogen .....	206

<b>Curricula der brasilianischen Deutschstudiengänge .....</b>	<b>209</b>
Universitäten in der Großregion „Norden / Nordosten“ (BA, CE, PA) .....	209
Curriculum UFBA .....	209
Curriculum UFC .....	211
Curriculum UFPA .....	213
Universitäten in der Großregion „Südosten“ (MG, RJ, SP) .....	215
Curriculum UERJ .....	215
Curriculum UFF .....	216
Curriculum UFMG .....	217
Curriculum UFRJ .....	218
Curriculum UNESP Araraquara .....	219
Curriculum UNESP Assis .....	222
Curriculum USP .....	224
Universitäten in der Großregion „Süden“ (PR, RS, SC) .....	227
Curriculum FURB .....	227
Curriculum IFPLA .....	229
Curriculum UFPel .....	231
Curriculum UFPR .....	232
Curriculum UFRGS .....	233
Curriculum UFSC .....	236
Curriculum UNIOESTE .....	238

# Interviewtranskriptionen – Hochschullehrer

Interviews mit Hochschullehrern aus der Großregion „NNO“  
(BA, CE, PA)

## Interview 1

Ort: Salvador  
Datum: 31.05.2016  
Institution: UFBA  
Dauer: 15:42

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 Nas universidades do sul do país, onde existe um bom número de imigrantes, existem boas  
6 pesquisas relacionadas a políticas linguísticas. Claro que nós conhecemos as pesquisas, mas  
7 trazer pesquisa tratando de contexto linguístico num contexto Bahia, não é totalmente  
8 aplicável. Por isso nosso enfoque aqui é comunicativo-intercultural. Mas quando você se  
9 desloca para pesquisas no sul do Brasil, elas estão muito voltadas para o empoderamento  
10 linguístico, eh, falam para o aluno que aprender alemão está diretamente relacionado à sua  
11 história de vida, porque tem sua família. Existem linhas de pesquisa que estão relacionadas  
12 a Cachoeira, no reconcâvo baiano, por causa dos alemães que ficaram da fábrica  
13 “Dannemann”, e são pesquisas relacionadas com identidade. Foi nessas pesquisas que eu vi  
14 pela primeira vez o binômio língua-identidade, tratava como uma coisa única. Então não  
15 tinha nenhuma preocupação com o ensino da língua, com o enfoque linguístico-  
16 comunicativo. Era trabalhar a língua como identidade. Mas era uma pesquisa – ou era de  
17 história ou de antropologia.  
18

19 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
20  **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

21

22 O enfoque é comunicativo. Existem linhas de pesquisa que já defendem a  
23 interculturalidade como uma nova competência no ensino e aprendizagem: não somente a  
24 competência de ler e escrever, mas também a intercultural, como uma nova competência.  
25 Uma professora da Universidade de Brasília, por exemplo, ela defende como uma nova  
26 competência. O enfoque dado hoje na graduação é o enfoque comunicativo e intercultural.

27

28 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
29  **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

30

31 Eu acho que basicamente a mudança no enfoque comunicativo. Trabalhar o enfoque  
32 intercultural é muito novo, se considerarmos aí, seis, sete anos, é algo muito novo, mas  
33 comunicativo, eu acho que atinge o período que você trata. Quando eu estudei aqui como  
34 graduanda, nós trabalhávamos com o “Sprachkurs Deutsch”. É um livro extremamente  
35 estruturalista, me chamou a atenção pela falta de figuras. Claro, não estou desmerecendo  
36 isso, mas não tinha o enfoque comunicativo, tampouco intercultural. Isso não era nem  
37 pensado. Daí partindo para o “Themen” que tem muita questão estrutural. Agora, a gente  
38 tem livros didáticos que são mais comunicativos, mas ainda pecam pela falta de elementos  
39 interculturais, dessa preocupação com o diálogo intercultural. Então, eu acho que mudou  
40 de sair desse enfoque meramente estrutural, se preocupar com o comunicativo... e hoje a  
41 gente já percebe a preocupação de políticas de migrantes, xenofobia – a língua não é mais  
42 somente da Alemanha.

43

44 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
45  **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
46  **opinião?**

47

48 Para manter uma coerência, eu acho que é essa competência comunicativa-cultural. É uma  
49 mudança, né, essa era nossa de novas tecnologias, essa abertura de fronteiras, então não  
50 tem como ser diferente. Eu acho fundamental essa preocupação com o mundo do outro,  
51 com a cultura do outro. Eu tenho que ensinar a meu aluno, vamos dizer *Lebensmittel*, mas eu  
52 tenho que ensinar ele como preparar um *Acarajé* para que ele se sinta preparado para fazer  
53 essa comida na Alemanha, na Áustria, em qualquer lugar do mundo.

54

55 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
56  **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
57  **laboral dos graduados na área?**

58

59 É muito importante isso, porque eu tenho que ir além de uma visão mercadológica. Meu  
60 aluno tem que saber que aprender alemão não é garantia que ele estará inserido no mercado  
61 de trabalho. Eu tenho que ter essa sinceridade com o meu aluno, hoje, no contexto Brasil  
62 2016. Ele tem que se sentir bem ao aprender a língua alemã, como ele aprenderia uma

63 outra língua estrangeira, como conhecimento de mundo, e não como garantia de emprego.  
64 Na universidade, no núcleo de extensão que nós temos, o NUPEL – ou ele vai trabalhar  
65 como estagiário, ensinando alemão, ou ele vai para o Goethe-Institut. Fora isso, são poucas  
66 as escolas livres de idioma, que pagam muito mal a hora-aula.  
67 Então, essa não pode ser a motivação maior do aluno. Ele deve saber que saber a língua  
68 alemã é conhecer uma nova cultura. É uma possibilidade de conhecer uma nova cultura e  
69 não garantia de emprego.

70

71 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
72 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
73 **competências de pesquisa?**

74

75 Acho que está ligada a pergunta anterior. Eu tenho que empoderar o meu aluno dentro da  
76 pesquisa para que se abram novos horizontes para ele. E esse empoderamento se dá com a  
77 pesquisa: Ele perceber que pesquisando e entendendo melhor a cultura alemã, isso abre  
78 outras oportunidades para ele, e não somente trabalhar e ficar refém somente desses cursos  
79 livres. Porque pesquisando sobre a cultura do outro, ele se torna mais sensível a ensinar,  
80 porque ele está disposto a ouvir o outro. Então é essa possibilidade que eu vejo.

81

82 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
83 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

84

85 Somente essa questão, não abordar o retorno mercadológico como principal motivação  
86 para o ensino. Eu estaria mentindo para o aluno, sendo incoerente com a proposta que eu  
87 adoto. É um trabalho, que se eu me proponho a ser uma professora de alemão  
88 intercultural, eu não posso iludir o aluno que essa é uma garantia de sucesso no mercado de  
89 trabalho. Então, eu acho que aprender alemão é além de retorno financeiro, é uma questão  
90 de empoderamento da língua. Então eu falo para meus alunos, é conhecer o mundo do  
91 outro, é apropriar-se da cultura do outro e a partir daí fazer com que essa língua estrangeira  
92 se torne menos estranha. Eu acho legal porque eu falo para o aluno: é uma língua difícil,  
93 mas ela pode ser sua.

94

95 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
96 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
97 **preparados, e em que áreas menos?**

98

99 Metodologia-didática seria número um. Número dois: *Kultur-Landeskunde*. Três: Linguística.  
100 Quatro: domínio da língua alvo. Seis: Tradução-interpretação. Fiquei muito na dúvida na  
101 questão da linguística e cultura, pois para mim, não há como trabalhar um sem o outro.

## Interview 2

Ort: Salvador  
Datum: 31.05.2016  
Institution: UFBA  
Dauer: 25:46

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Bom, em termos do Brasil é um pouco difícil para mim falar, porque eu não tenho esses dados de outras universidades. O que eu posso dizer de outras universidades essencialmente foi a impressão que eu tive quando participei do congresso em Porto Alegre, né, quando tive contato com os colegas do Rio e com colegas de outras universidades. Bom, em termos de ensino, eu penso que a gente não está se distanciando muito não, nós estamos trabalhando muito com trabalhos voltados para comunicação, ou seja, métodos comunicativos. No campo da pesquisa também não há um grande distanciamento, embora aqui em Letras o forte mesmo sejam as políticas linguísticas. Nós estamos trabalhando muito com empoderamento linguístico, se fala muito da ideia do ensino a distância. E na parte da literatura, temos trabalhado muito com tradução, e tenho uma colega que tem feito um trabalho que tem realizado com audio-livros. Mas no campo do ensino, nosso foco principal é o ensino comunicativo: A língua como um objeto para comunicação, a língua como elemento social, sempre dentro dessa perspectiva do empoderamento. Além disso, no Rio de Janeiro e em Pernambuco, por exemplo, eu vi também uma parte de neuro-linguística bem forte, coisa que aqui ainda não está acontecendo.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

Não, tem um estreitamento grande. Eu penso que nas universidades em geral, tem alguns eixos que se distanciam, né. Mas existe uma parte em comum entre a maior parte das universidades, que é o trabalho com política linguística, com empoderamento, e crenças. E principalmente multiculturalismo, né. Os trabalhos de multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, isso acho que é uma tendência mundial. Está todo mundo trabalhando, buscando o encontro entre as nações, principalmente que agora com a globalização não há como fazer diferente, tem que pensar realmente que estamos muito próximos, embora tenhamos as distâncias geográficas – mas em termo de contato, há a possibilidade do estreitamento. Então tem que pensar no outro e em si, né, nunca deixando de manter sua identidade, mas pensado numa forma em passar da língua como um objeto da comunicação, e dentro dessa perspectiva, saber que não estamos tão distantes um do outro. Temos que buscar essa troca, né, ser tolerantes para entender o outro, para ser entendido. Acho que talvez isso seja a tendência mais central. Existem, naturalmente, pessoas que trabalham com coisas diversas, mas assim, “no frigir dos ovos”, como dizemos, no centro das pesquisas, eu acho que tem muitas coisas sobre crenças no ensino, buscando que o

39 professor mostre o que está fazendo em sala de aula, que pertencia a ele, que é o que ele  
40 acredita, e como está se dando essa evolução da crença também, né. E buscando o  
41 encontro mesmo.

42

43 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
44 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

45

46 Com certeza, totalmente. Eu me lembro, quando ainda era graduanda, que a temática do  
47 ensino era muito ainda voltado para o estruturalismo. Era muito *drill*, a temática era muito  
48 presa ao livro, a gente não saía do livro didático. Nós trabalhávamos na época com o  
49 “Sprachkurs Deutsch”, o “Themen” era também um livro que a gente usava muito, mas é  
50 um livro que também é muito estruturalista. Em termo de material didático, eu acho que  
51 foi um material que teve muito influência nesta transformação, nessa mudança de didática.  
52 Aí veio “Tangram”, que ficou um tempo também conosco, tanto no Goethe-Institut  
53 quanto aqui na universidade. Já nesse período, eu trabalhava como estagiária com o  
54 “Tangram”, mas nas minhas aulas, havia contrasenso. Nós trabalhávamos com *drills*, né.  
55 Não era comunicativa, não era pensado neurolinguisticamente, não era pensado  
56 sociolinguisticamente. Era uma coisa ensinada e outra coisa que a gente fazia. Então já  
57 existia um divisor de águas, um choque, e nós começamos a nos questionar: “Gente,  
58 porque eu estou aprendendo isso e aplicando isso, que é muito mais interessante, muito  
59 mais produtivo?” E de lá para cá, a questão do uso da língua, dentro de uma perspectiva  
60 estruturalista de tradução, para assim dizer, foi ficando para trás. Hoje em dia trabalhamos  
61 com pós-método, né. Não é mais somente comunicativo, mas o pós-método: eu  
62 particularmente uso na sala de aula tudo, tudo que é possível. Eu faço também tradução, eu  
63 faço com um material comunicativo, eu faço um material ativo, trabalho muito com  
64 material auditivo. Porque é importante estimular todos os cantos, né, todas as  
65 possibilidades para que o aluno se encontre em algum momento. Até porque também tem  
66 o desejo dele.

67

68 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
69 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
70 **opinião?**

71

72 Eu acho que essa nova geração tem um modo de pensar diferente da minha geração, por  
73 exemplo, que eu tenho. A minha perspectiva de como aprender idiomas é diferente, até  
74 porque eu tenho a vivência do alemão e do inglês. Fiz um pouco de italiano, fiz um pouco  
75 de espanhol, mas enfim... Os alunos de hoje, eles são extremamente dinâmicos. Eles  
76 querem tudo para ontem, né. Não é para amanhã não, é tudo para ontem ou anteontem.  
77 Então, a nossa linha de pesquisa, o que a gente tem ofertado para esses alunos novos, visa  
78 dar condições a eles de dar conta desse campo, onde tudo tem que ser para ontem mesmo.  
79 Não é para amanhã, nem para depois de amanhã. Então, eles tem tido oportunidade para  
80 viajar para fora, eles tem a oportunidade de conseguir colocações em universidades de fora,  
81 ou serem utilizados como *trainees* em empresas, que usam a língua que eles estão estudando,  
82 por exemplo da Alemanha, que investe bastante nesse campo. Então, eu acho que uma  
83 coisa que a universidade poderia pensar, seria incluir nos seus currículos essa perspectiva:



84 de treinar, de preparar esses alunos para essa nova exigência do mercado de trabalho. Tem  
85 um aluno que pensa multicultural, que pensa intercultural.

86

87 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
88 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
89 **laboral dos graduados na área?**

90

91 Bom, são três perguntas diferentes, né. Então, como eu disse anteriormente, a gente precisa  
92 pensar no que o mundo está oferecendo, que existe no mercado. Se esse aluno procura  
93 alemão, ele tem um objetivo específico. Não é por exemplo como essas pessoas que falam  
94 inglês – porque todo mundo fala inglês, eu também tenho que falar inglês. Eu sempre digo  
95 para meu aluno: o alemão é um diferencial. Quando ele diz: “Eu falo inglês, mas também  
96 falo alemão”, ele já é diferente daquele grupo que está se propondo a uma vaga. Ele já vai  
97 ser visto com outros olhos, principalmente porque a língua alemã tem um *know-how*, né, ela  
98 tem peso no campo das tecnologias, no campo das ciências. Então, eu particularmente, em  
99 sala de aula, penso nisso, tem colegas também que pensam isso, embora nosso currículo  
100 não contemple, porque o nosso currículo é um currículo antigo. Temos um novo currículo  
101 chegando, fresquinho, que não está emplacado ainda, mas com grandes contribuições de  
102 pessoas que pensam nesse direcionamento, e ele já está contemplando essas coisas. Bom. O  
103 campo laboral do alemão, aqui na Bahia, especificamente falando, ele é extremamente  
104 restrito. A gente tem o que: tem duas possibilidades – ou trabalhar no Goethe-Institut, ou  
105 trabalhar na universidade. Tanto um como o outro exige uma super qualificação – então  
106 tem que haver muito investimento. As outras escolas aceitam, naturalmente, qualquer  
107 pessoa que fale alemão, que tenha passado lá um mês, dois meses, três meses, e que diz:  
108 “Ah, eu falo alemão.” Porque eles querem pagar pouco, mas os cursos não são tão baratos.  
109 A média do preço dos cursos aqui, fora do Goethe-Institut, é em torno de 500, 600, 700,  
110 800 Reais o semestre. Então, não é uma coisa barata, e o professor não tem essa  
111 contrapartida. É uma briga já antiga da nossa associação, garantir a inserção do alemão nas  
112 escolas públicas. Mas ainda estamos com muitas dificuldades, porque dentro do campo das  
113 políticas linguísticas, o Brasil ainda é reconhecido monolíngue. Só no sul do país é que o  
114 alemão é reconhecido, ou melhor: as línguas que tem uma origem alemã. Não podemos  
115 dizer o “alemão” exatamente, mas o Pomerano e o Hunsrückisch, que já tem uma marca  
116 oficial de existência. Quanto a isso, as outras línguas estão meio que no limbo. Então cabe  
117 a nós professores das universidades, porque todas as políticas são geradas a partir de quem  
118 é além das universidades, e principalmente não vê a comunidade como todo. Então é uma  
119 responsabilidade dos professores da universidade, junto com as associações, fazer com que  
120 isso se torna realidade. Que os nossos alunos egressos têm um campo de trabalho fora da  
121 universidade, né, que eles encontrem espaço fora da universidade.

122

123 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
124 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
125 **competências de pesquisa?**

126

127 A universidade tem no seu histórico a formação não de professores, pois nosso currículo  
128 sempre visou a formação do pesquisador. Mas esse pesquisador inevitavelmente acaba  
129 sendo professor – ele é pesquisador, e ele é professor também. Então, a nossa formação, a

130 formação do graduando da Universidade Federal da Bahia, é inicialmente para ser um  
131 pesquisador. Então ele recebe todo o arcabouço teórico, né, e desde cedo ele entra na  
132 *Iniciação Científica* para realizar os trabalhos de pesquisa. O objetivo final é de graduar um  
133 aluno pesquisador, um aluno que tem as condições teóricas e práticas para pesquisa.

134

135 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
136 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

137

138 Bom. Eu acredito que ser professor não é uma escolha. Você nasce professor. Você tem na  
139 sua veia a metodologia. Então, a isso a gente vai aprimorar, vai burilar, vai transformar. É  
140 um dos trabalhos que se faz na universidade a partir dos resultados da produção científica,  
141 e vamos aplicar isso em sala de aula, né. Ser professor de alemão é ainda muito mais  
142 especial. Porque primeiro você tem que gostar do alemão. Quem gosta de alemão não gosta  
143 do alemão: ama o alemão. Eu digo aos meus alunos que alemão não é somente uma língua,  
144 é uma língua que pega você e chacoalha sua cabeça de uma maneira, tal que você começa  
145 ver o mundo. Porque para você aprender alemão, você tem que ver o que está escrito ali. E  
146 a própria língua, a partir das suas marcas, das suas declinações, obriga ao aprendente a  
147 reconhecê-las ali, vê-las ali, né, para que ele possa depois escrever e usá-los. Agora, isso,  
148 esse exercício de ver as declinações, e reconhecer a partir das declinações o que se quer  
149 dizer, nas entrelinhas, faz com que esse aluno não só veja isso, mas também todo o resto.  
150 Então, é um exercício de reconstrução neurológica, né. Então, quem gosta do alemão não  
151 gosta do alemão: ama alemão. E aí vai ser professor de qualquer jeito: em boas condições,  
152 em más condições, vai ser professor particular ou vai trabalhar na entidade pública ou  
153 privada. Agora, infelizmente, não é somente o alemão: mas toda e qualquer escola hoje em  
154 dia trata o professor como escravo. São as piores condições, salvo, naturalmente, o  
155 Goethe-Institut, porque tem um objetivo muito maior que somente ensinar a língua, é  
156 ensinar a língua-cultura, e proporcionar atmosfera, que motive e anime o aluno. Mas as  
157 outras instituições simplesmente colocam o professor lá, e esse professor que ama alemão  
158 não vai se preocupar se a sala não é uma sala do Goethe, ou é a sala de uma outra escola,  
159 porque ele vai trabalhar, porque quer ser professor de alemão. Mas as condições  
160 normalmente, de outras escolas, não são tão propícias como deveriam ser.

161

162 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
163 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento estão bem preparados, em que**  
164 **áreas menos?**

165

166 Relembrando o que falei anteriormente, que o objetivo maior da universidade é focado na  
167 pesquisa e muito menos na formação docente. Isso naturalmente no currículo anterior, nós  
168 temos um novo currículo chegando que compreende a universidade formadora não  
169 somente de pesquisadores, mas também de professores. Então já temos hoje inclusive o  
170 curso no NUPEL, que tem por objetivo a formação docente. Então dentro de uma  
171 perspectiva de um a cinco, eu diria que *Übersetzen* seria para nós hoje, para a formação do  
172 professor, do licenciado, o número cinco. Porque é difícil você fazer uma colocação, para  
173 mim, tudo está no conjunto. Mas tenho que colocar uma coisa aí, então *Übersetzen* como  
174 número cinco. Eu diria que *Landeskunde* seria o número um. *Landeskunde* precisa ser o  
175 número um, porque é tudo: *Landeskunde* é língua, *Landeskunde* é cultura, *Landeskunde* é o

176 entendimento do outro, né. Eu não posso falar da língua sem falar da *Landeskunde*. E esse  
177 *Landeskunde* vai me dar *Sprachpraxis*, isso vai me dar o arcabouço, a base de comunicar e  
178 falar. Então, o meu entendimento é: o estudante precisa conhecer o país, precisa conhecer  
179 sua cultura, para ele poder falar disso. Depois disso, da *Landeskunde-Sprachpraxis*, eu  
180 pensaria em *Sprachwissenschaft*, porque eu tenho aí os resultados dos pesquisadores, com  
181 base científica, com elementos testados, que vão direto para metodologia e didática. Então  
182 esse aluno precisa ter um conhecimento bom de língua e cultura, para que ele possa exercer  
183 sua prática, tem que ter acesso a uma base teórica boa, para que possa partir de aí para uma  
184 metodologia interessante, e teria então o *Übersetzen* como finalizador.

## Interview 3

Ort: Fortaleza  
Datum: 02.06.2016  
Institution: UFC  
Dauer: 16:41

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Ich denke, das ist unterschiedlich, je nach Universität. Aber wenn wir jetzt ganz allgemein die Schwerpunkte nennen würden, vielleicht an erster Stelle Linguistik, ganz allgemein, ja, und vielleicht an zweiter Stelle Literatur. Wobei ich denke, dass es Unis gibt, wo Literatur stärker einbezogen wird als an anderen.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Bei uns ist es, glaube ich, an erster Stelle eher Linguistik-orientiert, aber bei „Linguistik“, da muss man auch bedenken, was man damit meint. Innerhalb der Linguistik haben wir natürlich auch Phonetik, Grammatik (in Anführungszeichen). Literatur gibt es natürlich auch, wir haben hier vier Pflichtveranstaltungen Literatur. Aber wenn ich Linguistik sage, da meine ich jetzt auch Sprache, ganz allgemein. Und neben diesen zwei Lehrveranstaltungen, diesen zwei Gruppen, gibt es natürlich auch Didaktik, und rundherum natürlich Landeskunde. Das ist sehr, sehr komplex, aber an erster Stelle: Linguistik.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Nein, keine großen Veränderungen.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Das ist auch eine sehr komplexe Frage. Die meisten Studierenden, wenn sie hier mit dem Studium anfangen, haben null oder fast null Kenntnisse in Deutsch. Das heißt, es ist für uns ganz schwierig, weil wir gern wollen, dass diese Menschen später Deutschlehrer werden, aber sie müssen auch nebenbei, neben dem Studium, noch die Sprache lernen. Und dann, was die Binnendifferenzierung angeht, die ist auch ganz schwierig, weil es auch diejenigen gibt, die das Studium mit sehr guten Kenntnissen anfangen.

Wie gesagt, das ist schwierig, weil wir wegen dieser komplexen Binnendifferenzierung merken, dass diejenigen, die mit dem Studium anfangen, manchmal gute, selten auch sehr gute Kenntnisse haben, aber die meisten kaum gute, oder sogar Nullkenntnisse. Und wir merken nach dem zweiten Semester: Diejenigen, die keine guten Kenntnisse haben, die *droppen*

39 *out*, das heißt, die wollen nicht mehr weitermachen, né. Und diejenigen, die hier bleiben,  
40 auch die brauchen natürlich dieses Wechselspiel zwischen mehr linguistischen und literari-  
41 schen Kenntnissen, aber auch didaktischen und methodischen. Und es ist wirklich schwie-  
42 rig, das irgendwie auszubalancieren. Aber im Grunde... Ich glaube, es ist klar, welche  
43 Probleme wir hier haben.

44  
45 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
46 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

47  
48 Ja, in Fortaleza, anders als in Städten wie Rio, São Paulo oder Porto Alegre, haben wir kei-  
49 ne deutschen Schulen. Und diejenigen, die anstreben, mal Deutschlehrer zu werden oder zu  
50 sein, die denken, die *Casa de Cultura Alemã* wäre die Möglichkeit. Wir wissen, das ist auch  
51 wiederum schwierig und vielleicht ein Traum, aber das ist der erste Bezug. Aber wir mer-  
52 ken, dass auch in Fortaleza jetzt mehr Sprachschulen Deutsch anbieten. Mit einer Erweite-  
53 rung von zum Beispiel PASCH-Schulen – das ist vielleicht auch wieder ein Traum, wir ha-  
54 ben momentan nur zwei Schulen – ist das auch schon eine gute Möglichkeit. Dazu muss  
55 ich vielleicht sagen: Die Leute, die hier das Lehramtsstudium absolvieren, die absolvieren es  
56 mit Portugiesisch und Deutsch. Sie können hier dieses Doppelstudium absolvieren und  
57 über das Portugiesische und über die PASCH-Schule dann Deutsch in einer staatlichen  
58 Schule hier unterrichten. Das heißt, das ist einer der Bezüge. Aber ein anderer Bezug wäre  
59 vielleicht, später nicht als Deutschlehrer zu arbeiten, sondern irgendwo – vielleicht in einer  
60 Firma zu landen, wo man vielleicht als Sekretärin arbeitet. Das ist wirklich schade, wenn  
61 das passiert, finde ich... Das heißt, es ist schwierig, hier eine Zukunft als Deutschlehrer zu  
62 haben.

63 Das wird mit den Studierenden auch thematisiert, und sehr früh merken sie, dass sie dieses  
64 Problem haben werden. Und deswegen wollen viele auch das Studium nicht weitermachen,  
65 né. Das heißt, wir fragen uns auch, und die Frage stellen wir deswegen den Anfängern:  
66 „Warum möchtest du Deutsch studieren?“ Manche sagen: „Ja, es war für uns einfacher, in  
67 die Uni reinzukommen mit Deutsch als zum Beispiel mit Englisch.“ Es gibt natürlich ganz  
68 seltene Beispiele von Studenten die sagen: „Ja, weil ich Deutsch liebe. Weil ich diese Spra-  
69 che sehr schön finde. Weil ich Deutsch schon seit ein paar Jahren lerne.“ Zum Beispiel hier  
70 in der *Casa*... Das heißt, wir hoffen immer wieder, dass wir dann auf diese wenigen Studie-  
71 renden zählen können, die eben schon Vorkenntnisse haben. Okay, vielleicht ist das auch  
72 wichtig zu sagen: jedes Semester haben wir nur zehn Plätze für Deutsch. Das ist auch zu  
73 wenig. Das ist vielleicht eine wichtige Änderung, die wir haben, aber nicht inhaltlich, son-  
74 dern administrativ gesehen: Wir werden jetzt nicht mehr jedes Semester Deutsch anbieten  
75 für zehn Leute, sondern jedes zweite Semester für 20 Leute. Und das ist vielleicht besser,  
76 dass wir eine komplette Gruppe irgendwie haben können, und vielleicht geht die Arbeit  
77 auch leichter.

78  
79 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
80 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

81  
82 Vielleicht können wir allgemein gesehen sagen: für diejenigen, die eine Fremdsprache hier  
83 studieren, geht diese Frage nach Forschung und Forschungsvorhaben meistens über das  
84 sogenannte *PIBIC*. Das heißt, wir haben hier zum Beispiel keine Möglichkeit, in einem

85 *Mestrado* oder in einem *Doutorado* Fremdsprachen als Objekt der Forschung zu haben. Das  
86 heißt, wir haben hier im Bereich *Letras* drei *Mestrados* als Möglichkeiten, zum Teil auch zwei  
87 *Doutorados*. Die erste Möglichkeit wäre *Letras Linguística*, aber man kann nicht sagen, dass  
88 die dort zum Beispiel mit Deutsch arbeiten. Das müsste dann irgendwie ein Bezug sein zur  
89 Linguistik. Die zweite Möglichkeit wäre dann *Letras Literatura*, und da müsste man vielleicht  
90 an vergleichende Literatur denken, aber nicht reine deutschsprachige Literatur. Und die  
91 dritte Möglichkeit, die ist ganz neu, und das gilt nur für *Mestrado: Programa de pos-graduação em*  
92 *Estudos da Tradução*, also Übersetzungswissenschaft. Okay, das geht eher in die Überset-  
93 zungstheorie, aber zum Teil können auch praxisbezogene Arbeiten mit inkludiert werden.  
94 Wir bieten das an für egal welche Sprachkombinationen, wenn eben ein Betreuer da ist, der  
95 das machen kann. Das heißt, ich würde natürlich gerne Leute haben, die eine Diplomarbeit  
96 über irgendein deutschsprachiges Thema, oder auch literarisches, verfassen möchten. Aber  
97 das muss irgendwie übersetzungstheoretisch fundiert sein. Das heißt, weil wir diese Pro-  
98 gramme nicht für die deutsche Sprache und für die deutschsprachigen Literaturen haben,  
99 denken wir, das erste wäre, was Forschungsvorhaben angeht, eben das *PIBIC*. Ja, und ich  
100 selbst mache das schon, das ist jetzt mein drittes Jahr, wo ich irgendein Thema anbiete, wo  
101 die deutsche Sprache irgendwie mit drinnen ist. Und das ist eine gute Möglichkeit für unse-  
102 re wenigen Deutschstudierenden. Und das klappt. Das ist irgendwie eine Möglichkeit, dass  
103 die auch im Bereich der deutschen Sprache oder Literatur oder Übersetzungswissenschaft  
104 mit dem Blick auf die deutsche Sprache forschen.

105

106 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
107 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
108 **zu arbeiten?**

109

110 Ja – es ist vielleicht mehr dagegen als dafür, ne. Das hat natürlich mit einer anderen Frage  
111 zu tun, die wir hier gehabt haben. Dafür: Wenn die Studierenden, wenn die Absolventen  
112 schon einen sehr starken Bezug zu Deutschland haben, und wenn die gerne als Lehrer ar-  
113 beiten, das ist das vielleicht die beste Möglichkeit für sie. Dagegen ist eben die Unsicher-  
114 heit, dass die eine Stelle hier bekommen. Die meisten möchten natürlich hier in der Bun-  
115 desuniversität arbeiten, weil das eine – bis jetzt – noch sichere Stellung ist. Aber sonst – ja,  
116 schwierig. Man kann zum Beispiel keine Karriere machen, wenn man denkt: „Ich werde  
117 nur in Sprachschulen arbeiten.“ Und Sprachschulen, ja, damit meine ich die ACG, wenn  
118 die zum Beispiel auch Deutsch anbieten, und da verdient man kein Geld, das ist eher so  
119 eine Art Lehrauftrag.

120

121 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
122 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
123 **umfassend?**

124

125 Ja – vielleicht an erster Stelle Sprachpraxis. Ich würde sagen Sprachpraxis und Sprachwis-  
126 senschaft. Das fast gleich, aber sagen wir: Sprachpraxis und Sprachwissenschaft. Der Rei-  
127 henfolge nach dann Methodik, das käme dann an dritter Stelle. Und dann Landeskunde,  
128 und dann Literatur. Übersetzen und Dolmetschen haben wir... Okay, wir könnten sogar in  
129 unserem Programm Übersetzungsübungen anbieten, als Wahlfächer, aber das passiert lei-  
130 der überhaupt nicht, weil wir zu wenige in der Abteilung sind. Deswegen an letzter Stelle.

131 Übersetzen und Dolmetschen ist nicht Teil des Curriculums. Das ist eine ganz komische  
132 Situation: Wir haben sogar ein *Mestrado*, ja, wie gesagt, allgemein gesehen für Übersetzungs-  
133 theorie, aber was jetzt Übersetzen in der *Graduação* angeht, da haben wir nur Wahlfächer,  
134 nicht mal Wahlpflichtfächer. Das gilt aber auch für Englisch, für Französisch, für Spanisch  
135 und für Italienisch.

## Interview 4

Ort: Fortaleza  
Datum: 02.06.2016  
Institution: UFC  
Dauer: 17:47

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Mein Gefühl ist – ich glaube, das ändert sich gerade. Wenn ich diese Frage beantwortet hätte so vor einem Jahr, dann wäre vielleicht die Antwort anders gewesen. Aber ich glaube, im Moment ist eher in Mode, etwas „Kulturelles“ zu machen, sagen wir mal so. Nicht nur Sprachunterricht – das auch – aber nicht nur. Vor einem Jahr, beim Kongress in São Leopoldo, da hatte ich Kontakt zu anderen Lehrern, die auch vor allem das bearbeiten, unter anderen Bedingungen. Aber ich glaube, im Moment ist es eher so, das ändert sich gerade, eher so, wie kann ich das erklären.... Sprachunterricht ist immer noch da, das ist klar, aber es wird jetzt der Versuch unternommen, etwas stärker auf Kultur zu wechseln. Leider – das sage ich aber auch aus meiner Sicht – ich würde gerne auch mehr über Linguistik sehen. Aber ich verstehe das schon, bei den Bedingungen in Brasilien – die sind vielleicht nicht so ideal, wenn man überlegt, dass man dann Lehrer braucht überall, Sprachlehrer, nicht nur fürs Deutsche. Dann ist klar – Kultur ist interessanter in dieser Hinsicht, als Forschungsarbeit, sagen wir so.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Ich habe hier meine Doktorarbeit gemacht in der Linguistik, né. Was ich an der Linguistik sehe: Das läuft wirklich parallel. Das heißt: Auch in der Linguistik arbeiten viele Kollegen öfter auch mit kulturellen Fragen – auch wenn sie nicht unbedingt mit Fremdsprachen arbeiten. Ich kenne viele, die Forschungen haben, eher im Bereich „Portugiesisch als Muttersprache“ in den Schulen, hier in Fortaleza oder auf dem Land in Ceará, und auch die Diskussion: Wie gliedert man diese „kulturelle Wende“? Das merken sie auch im Unterricht. Da kommen auch Fragen über *gêneros*, also *diferenças de gêneros*, a discussão também de diferentes textos e de diferentes discursos dentro de estes diferentes textos, são coisas que vão sendo já discutidos mesmo para a sala de aula em Língua Portuguesa. Nicht nur für Fremdsprachen.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Ja, hin zu diesem Kulturellen, das habe ich gerade gesagt. Ich glaube, das hängt auch damit zusammen, dass die „Leitfragen“ in Brasilien, vom *Ministério da Educação*, sich in dieser Hinsicht auch geändert haben. Also, die ganzen *parâmetros curriculares nacionais*, die curricularen



39 Vorgaben... wegen dieser politischen Vorgaben mussten wir auch Sachen ändern, sagen  
40 wir so, und deswegen kommt eher nicht nur Sprache, sondern es kommen auch kulturelle  
41 Fragen dazu. Besonders für die Schulen, für den Schulunterricht, sind diese *parâmetros* ein  
42 Muss, sie müssen wirklich sich danach richten. Und deswegen gehen auch Forschungen in  
43 diese Hinsicht, auf diesen Weg, sagen wir so.

44

45 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
46 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

47

48 Sprache ist eine Voraussetzung. Ich glaube nicht, dass das in dieser Hinsicht vermittelt  
49 werden muss – obwohl wir das sowieso machen müssen – aber nehmen wir an, die Sprache  
50 ist schon da. Das heißt, der Student beherrscht schon die deutsche Sprache, er kann diese  
51 Sprache auch unterrichten, er hat genug Kenntnisse, um das zu vermitteln, zu unterrich-  
52 ten... Ich glaube, unser Ziel hier wäre eher, wirklich als Vermittler zu arbeiten. Das heißt,  
53 diese Lehrer und diese Dozenten, auch mit Fortbildungen und Aufbaustudien, diese Lehrer  
54 so als Vermittler, nicht nur als Sprachvermittler, sondern auch als Kulturvermittler zu se-  
55 hen. Dass sie das lernen, das ist das erste. Das zweite, und das finde ich auch wichtig, dass  
56 die Lehrer als Vermittler der Kenntnisse von Deutschland dienen, oder von deutschspra-  
57 chigen Ländern, und zwar nicht nur der faktischen Kenntnisse, aber auch darüber hinaus...  
58 Also, Klischees, oder auch so bestimmte Erwartungen, die man hat, oder die die Schüler  
59 und Studenten haben, ein bisschen abzubauen. Dass sie dann die zwei Kulturen, die zwei  
60 Gesellschaften in Beziehung setzen können. Das ist sehr schwierig so zu vermitteln, wie  
61 man das machen kann. Aber ich glaube, das ist sehr wichtig als Lehrer, als Sprachdozent,  
62 als Sprachlehrer, dass man diese Kenntnisse irgendwie bearbeiten kann oder verbessern  
63 kann. Das sind für mich die zwei Punkte.

64

65 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
66 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

67

68 Mhmm, ja. Besonders für die deutsche Sprache ist die Frage immer: „Wo werde ich dann  
69 arbeiten?“ Klar, viele sagen: „Das wird zu schwierig – dann lieber Englisch oder Franzö-  
70 sisch oder Portugiesisch, da hat man immer eine Stelle sicher.“ Das ist eine Frage, die uns  
71 in der Abteilung auch immer beschäftigt. Was wir merken in den letzten Jahren, die Nach-  
72 frage fürs Deutsche, besonders für Deutschlehrer, wird immer größer, und irgendwie  
73 kommen wir nicht nach, né? Das heißt: Es kommen zwar viele Studenten rein, viele bre-  
74 chen das Studium ab, aus welchem Grund auch immer. Aber mit dem Abbruch bleiben  
75 viele auf dem Weg, und am Ende kommen, sagen wir, von zehn am Anfang, vielleicht einer  
76 oder zwei an. Und für diese, die doch zu Ende kommen, gibt es immer eine Möglichkeit.  
77 Auch hier in Fortaleza, und nicht nur an der *Casa*. Wir haben mittlerweile verschiedene  
78 Sprachkurse in der Stadt, die PASCH-Schulen sind auch da. Wir haben von der *Prefeitura de*  
79 *Fortaleza* auch so Sprachkurse angeboten für die Gesellschaft, sagen wir so, da gibt es auch  
80 eine oder zwei Stellen. Auch verschiedene private Kurse... So – Möglichkeiten gibt es  
81 schon. Die Frage ist immer: Wie gut ist das bezahlt? Also, diese Frage steht immer im  
82 Raum, und man hört immer: Als Lehrer verdient man nicht viel, und die besseren Chancen  
83 sind an der UFC, ne? Denn an der UEC, an der *Universidade Estadual*, da gibt es zwar einen  
84 Deutschkurs, aber das ist so ein vorläufiges Angebot, das ist nicht fest integriert, ne. Es gibt

eine Stelle, aber die ist auch vorläufig. Und klar: Diese Unsicherheit spielt eine Rolle. Aber wie ich sagte: Das hat sich vergrößert jetzt, diese *campo de atuação*, das ist wirklich besser geworden in den letzten Jahren. Man sieht das auch. Da freue ich mich zum Beispiel, dass eine unserer Ehemaligen bei der PASCH-Schule ist. Sie hat zwar diesen *Concurso* für Portugiesisch gemacht, aber wir haben das hin und her besprochen, und dann konnten wir doch erreichen, dass sie Deutsch unterrichtet – an einer öffentlichen Schule. Und das ist schon ein Plus. Das heißt: Der Weg ist da, wir müssen einfach weiter ein bisschen Druck machen. Ich glaube aber schon, dass sich das in den nächsten Jahren dann auch bessert, auch für die anderen Schulen.

## **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

In den letzten Jahren gab es verschiedene Projekte von der Bundesregierung, besonders dieses *PIBID*, das war eine gute Möglichkeit, schon *Graduação*-Studenten in bestimmte Forschungsfragen einzuführen. In allen Bereichen ist das so passiert. Mittlerweile mit den *cortes* sind die Gelder nicht mehr da, ich weiß von Kollegen, die diese Möglichkeit schon verloren haben. Das heißt, es gibt immer noch die Möglichkeit, aber das ist begrenzter geworden wegen der Gelder. – Die Frage ist: Was für Lehrer wollen wir später haben? Wenn wir ihnen keine Chance geben, wirklich wissenschaftlich zu arbeiten, also Forschungsvorhaben zu haben, und als Lehrer im Unterricht auch als Forscher zu denken, das muss man lernen. Man kann nicht sagen, jemand ist Forscher, weil er so geboren wurde – da hat die Uni eine sehr wichtige Rolle. Und an der *Graduação* ist gerade die Zeit, wo man das lernen kann. Das heißt: Bei so etwas wie DLL zum Beispiel, oder mit einer *Especialização* oder einem *Mestrado*, da kann man das aufbauen und verbessern, aber die *Graduação* hat die wichtigste Rolle dabei.

## **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer zu arbeiten?**

Das ist für mich ganz klar: Das ist die finanzielle Lage, ne. Als Lehrer zu arbeiten hier in Brasilien, das ist hart. Wenn ich zum Beispiel an unsere Ehemalige an der PASCH-Schule denke: Sie hat einen *Concurso* gemacht, hat eine feste Stelle, arbeitet 40 Stunden pro Woche, und muss diese 40 Stunden auch in der Schule bleiben. Und wenn sie dann rechnet, wie viel sie verdient für die 40 Stunden und für den ganzen Aufwand, den sie schon vorher gehabt hat, dann denkt man: Als Lehrer verdient man echt nicht viel, das lohnt sich nicht. Die andere Frage ist auch die strukturelle Frage. Die Schulen, besonders die öffentlichen Schulen, die haben keine gute Infrastruktur. Die Zimmer sind überfüllt, in den Räumen sind 40, 50 Schüler, und es fehlt alles Mögliche, also Materialien, Papier... das ist für mich das Chaos, wenn ich so die Schulen besuche, dann frage ich mich: Wie hält man sowas aus? Als Lehrer, also jeden Tag, 8 Stunden jeden Tag in dieser Schule, ohne die minimalste Infrastruktur. Für mich sind das wirklich so die zwei größten Argumente dagegen. Aber klar – viele denken: „Ich habe eine Aufgabe. Ich habe mich für diesen Beruf entschieden, und ich liebe diesen Beruf.“ Und dann bleiben sie doch... Aber die meisten, wenn sie eine Chance haben, die brechen ab und gehen in eine andere Branche, weil es sich leider finanziell nicht

131 lohnt, und dann muss man auch überlegen – man hat auch Familie und so weiter. Und  
132 deswegen sind das für mich die zwei größten Argumente. Wenn man an die privaten Schu-  
133 len denkt, dann denkt man eher: Okay, normalerweise ist die Infrastruktur da, aber dann  
134 sind die Arbeitsbedingungen schon ein bisschen anders – also unsicherer, und auch nicht  
135 gut bezahlt, und diese ganze Problematik... Das heißt, man hat ein Problem weniger, aber  
136 dafür andere.

137

138 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
139 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
140 **umfassend?**

141

142 Am umfassendsten... ich pendele zwischen zwei Sachen hier... Wegen der Studenten  
143 selbst, so wie sie zu uns kommen, zur *Graduação* kommen, ist leider immer noch... da wür-  
144 de ich sagen *Domínio da Língua*, also Sprachpraxis, das würde schon „eins“ bekommen,  
145 denn das muss man leider immer noch nachholen. Wenn das nicht wäre, würde ich eher  
146 sagen *Metodologia*, also Methodik-Didaktik. Was kommt danach? Landeskunde... und dann?  
147 Dann kommt Sprachwissenschaft, Literatur und Übersetzen. Das heißt, für mich wäre  
148 Übersetzen als „sechs“, so am Ende. So, wie ich im Moment die Lage sehe. Erstmal  
149 Sprachpraxis, das heißt: das verbessern, was da ist. Dann Methodik-Didaktik, Landeskun-  
150 de-Kultur und dann Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Übersetzen.

## Interview 5

Ort: Belém  
Datum: 06.06.2016  
Institution: UFPA  
Dauer: 23:24

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Es ist unterschiedlich, es hängt von der Region ab. Hier wird mehr interkulturell gearbeitet und das auch nachgefragt. Viele, wenn sie fertig sind, gehen weg und arbeiten irgendwie in einer Fluggesellschaft, oder im Tourismus. Selten machen sie mit akademischen Sachen weiter.

Meiner Meinung nach sind im Süden die Schwerpunkte mehr bei Deutsch als Fremdsprache, und eher auf Kinder orientiert. Im Süden sind sehr viele Schulen, nicht nur privat, sondern auch staatliche Schulen, für Kinder und Jugendliche, die eine deutsche Abstammung haben und Deutsch zuhause sprechen. Darum wird Methodik-Didaktik nachgefragt. Südwest und Südost – mehr im Bereich Linguistik, Literatur, né, Germanistik. Obwohl – mir fällt auf, in São Paulo haben sie das Referendariat, und das hilft auch dem Bereich von Methodik-Didaktik. Und von Belém aus haben wir schon eine Ehemalige im Referendariat untergebracht, sie wurde dann auch fest angestellt an der „Porto Seguro“. Sie möchte nun *Mestrado* machen, und die haben ihr nicht freigegeben dafür, und da hat sie gekündigt, damit sie den Master machen kann – auch in dem Bereich, soviel ich weiß, Methodik-Didaktik, um mit Kindern zu arbeiten.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Hier im Norden? Mein Gott, hier im Norden gibt es ein bisschen von allem. Erstens wollen sie ein bisschen von der deutschen Kultur kennenlernen, einige nur von der Literatur, einige wollen wissen: „Ja, wie ist die deutsche Sprache? Vielleicht nehme ich mit der deutschen Sprache einen anderen Weg in meinem Leben, vielleicht wird mein Leben besser.“ – und so weiter. Aber dann, nach zwei Jahren Kurs – es sind insgesamt vier – haben wir nur noch die Hälfte, oder nicht einmal mehr die Hälfte von den Studenten. Entweder haben sie schon die Basis, um „ja“ und „nein“ zu sagen, also von der deutschen Sprache, ein Panorama der deutschen Literatur und von der deutschen Kultur auch so ein bisschen. Und dann merken sie: Es reicht mir, jetzt gehe ich woanders hin und suche mir etwas anderes, wo ich tatsächlich auch arbeiten kann. Leider – denn wir haben erst jetzt mit dem PASCH-Projekt zwei *concursados* im NPI. Und das ist schon was anderes, da kann man schon hin. Und vielleicht interessieren sich andere Schulen für das Projekt oder für die deutsche Sprache, denn sie wissen: „Aha, da funktioniert das.“ Kann sein, aber immerhin... Am Ende fragen sie mich dann immer nach dieser interkulturellen Geschichte. Und wenn sie dann Master machen, oder *pós-graduação*, machen viele von unseren das in der Philosophie – in

39 Belém, und in Rio. Es gibt einige, die in Belém *Mestrado* machen, für Literatur. Für Linguis-  
40 tik, glaube ich, keiner – das kommt, meiner Meinung nach, daher, dass wir auch nicht so  
41 viel mit der Linguistik arbeiten können. Und beim „Können“ meine ich „können“ und  
42 „wissen“, ja, beides. Das Wissen fehlt uns ein bisschen. Was wir haben, das ist mehr so  
43 Artikel, so Kleinigkeiten, und dann mal ein Buch, in das wir so reingelesen haben. Wir ha-  
44 ben in der Abteilung keinen Master oder Doktor in Linguistik, oder in der Methodik-  
45 Didaktik, das haben wir nicht. Und dann machen wir das so gefühlsmäßig, würde ich sa-  
46 gen. Deswegen ist es auch sehr wichtig, meiner Meinung nach, dass zum Beispiel ein  
47 Sprachassistent etwas damit anfängt, oder ein Lektor eine *Linguística* gibt. Ich selbst würde  
48 zum Beispiel nicht *Morfosintaxe* anbieten können, *Lexicologia da Língua alemã*, obwohl ich  
49 lese, obwohl ich lerne und das studiere zuhause, bevor ich etwa vorbereite, da fehlt etwas.  
50 Tut mir Leid, né. Und ich glaube, das merken die Studenten auch, und sagen: „Mein Gott!  
51 Das ist dann sehr, sehr schwer, da möchte ich nicht hin.“ Mit dem interkulturellen Leben,  
52 da können wir, oder ich selber, mehr anfangen. Ich kann das interessanter machen. Und  
53 dann: Sprache lernen, mit Kultur zusammen, das passt ganz gut, und dann ein Panorama  
54 von der deutschen Literatur...

55  
56 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
57 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

58  
59 Zunächst war es mehr auf *Língua Alemã* konzentriert: „Man muss die Sprache lernen.“  
60 Aber Kommunikation gab es nicht so. Heute merkt man, dass alle schon begriffen haben,  
61 dass Sprache, Kultur und Kommunikation zusammengehören. Früher wollten die Leute  
62 einfach nur ein Diplom, mit dem man sagen konnte: „Ich spreche, schreibe und lese  
63 Deutsch“. Aber: „Ich kommuniziere?“ Das ist schon wieder was anderes. „Ich verstehe,  
64 was dort passiert?“ Das ist schon wieder was anderes. Und das sieht man heute mehr, die-  
65 ses „Verstehen, was drüben passiert“. Dieses Vergleichen, das hat sich verändert, meiner  
66 Meinung nach.

67  
68 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
69 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

70  
71 Kommunikation – und da die Sprache. Um dieses „Kontakteknüpfen“, hören und auch  
72 was sagen, verstehen, auch interkulturell verstehen. Das ist ein Punkt. Und ein anderer  
73 Punkt, das ist wichtig für alle, so nach dem zweiten Studienjahr, und abhängig von den  
74 Interessen: Die Linguistik, oder die Literatur... Philosophie müssen sie sich woanders ho-  
75 len, weil das kein Schwerpunkt in unserem Kurs ist, aber sie haben immerhin einen Ein-  
76 druck, und dann suchen sie das woanders. Methodik-Didaktik, das ist schon wieder was,  
77 wegen des Kulturellen. „Wie kann ich das anders machen, wie würdest du das anders ma-  
78 chen?“ Das ist kulturell, der Austausch. Was man hat – man hat Bücher, die sagen, wie man  
79 einen Stundenplan macht, so machst du den Stundenplan... Das Goethe-Institut verlangt  
80 es so, und das wird dann gemacht, aber dieses auch für sich selber, am Ende, dieses:  
81 „Mensch, was ist denn schief gegangen? Was hab ich da falsch gemacht? Irgendwas stimmt  
82 da nicht...“, das ist das Wichtige. Mit sich selber, und mit anderen zu reden, das fehlt. Man  
83 hat Modelle, man findet Modelle im Internet, aber man kennt die Schüler nicht, was ist das  
84 für ein *aprendente*, was ist das für ein Lerntyp, wie kann er besser lernen, was sind die Diffe-

85 renzierungen, was sind die Schwierigkeiten. Das zu identifizieren, das ist schwer, und das  
86 fehlt. Das wird auch nachgefragt, das wird gefragt von den Studierenden heute.

87

88 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
89 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

90

91 Das wird nicht so sehr thematisiert. Ganz ehrlich gesagt: Ich glaube, man vertuscht so ein  
92 bisschen die Wahrheit, dass die Studenten so fast bis zum Ende des Kurses bleiben, denn  
93 die Studentenzahlen, das ist alles eine Sache der Statistik. Aber man redet schon ein biss-  
94 chen darüber. Die waren schon in einer *feira*, wir haben schon teilgenommen an einer *feira*  
95 *de turismo internacional*, und dann haben sie gesehen: „Mensch, das kann man machen.“ Also,  
96 es gibt einige von uns, die nur in der *Casa* sind, aber die sind auch im *turismo*. Einer unserer  
97 Studenten, der hat eine *Especialização*, der ist jetzt in einer Übersetzungsgruppe von Günter  
98 Pressler an der Uni, aber er sagt: „Ich mache weiter mit dem Taxi, bin Taxifahrer, weil ich  
99 meine Kunden habe, und die sprechen Englisch und Deutsch. Und das ist mein *diferencial*.“  
100 Es gibt schon deutsche Firmen hier, die hier in den letzten Jahren aufgemacht haben, und  
101 die brauchen das. Und es gibt sehr viele, die nur Englisch sprechen, die kommen, und das  
102 macht er alles. Es spricht sich rum, und er nimmt die Leute sogar im Helikopter mit, und  
103 erklärt von oben, was alles wo liegt. Es gibt einen anderen, der ist an der *Seduc*, für Kinder,  
104 aber er arbeitet auf Portugiesisch. Eine weitere auch – aber für Portugiesisch. Es wurde  
105 akzeptiert, dass die auch mit der *Licenciatura* Deutsch reinkommen, die waren so gut vorbe-  
106 reitet, dass die den *concurso* bestanden haben und dürfen auch Portugiesisch unterrichten. So  
107 geht es mehreren, die irgendwie unterkommen. Aber als Deutschlehrer, da fehlt was. Sie  
108 fühlen sich unsicher, denn sie beherrschen die deutsche Sprache nicht so wie es sein sollte.  
109 Wie sollen sie auch? Wir ja auch nicht, und wir sind Lehrer... Du merkst, wie ich spreche:  
110 mir fehlen Wörter, Strukturen, ich stottere, fühle mich unsicher... Wenn ich so bin, stell dir  
111 mal die Studenten vor.

112

113 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
114 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

115

116 Wissenschaftskompetenzen spielen praktisch gar keine Rolle, weil diese Kompetenzen bei  
117 den Lehrern fehlen: Es fehlt uns Lehrern diese Kompetenz. Das muss ich zugeben. Wer  
118 diese Kompetenz hat, ist eigentlich nur eine Kollegin hier in der Abteilung. Ich habe keine  
119 Kompetenz. Was ich habe, das ist die Liebe zum Kurs, zu den Studenten, also: *coração*. Und  
120 das Organisieren: *reunião*, dieses und jenes, das Rumkommandieren. Aber das Wissenschaft-  
121 liche, das fehlt mir. Wie soll ich eine *pesquisa* machen? Ich kann das nicht. Und wenn das  
122 mir fehlt, und praktisch uns allen, wie sollen wir das denn von den Studenten erwarten?

123

124 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
125 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
126 **zu arbeiten?**

127

128 Ohh...! – Erstens, wenn sie die Möglichkeit haben, in der CEG zu arbeiten, weil sie schon  
129 immer dort waren, weil sie engagiert waren, dann haben sie auch diese Liebe zum Kurs und  
130 so weiter. Dann bleiben sie da. Das spricht dafür. Also ihr Engagement während des Kur-

131 ses, entweder in einem Projekt, oder in der CEG. Und – was spricht dagegen? Also, finan-  
132 ziell: was sie verdienen, ist sehr, sehr wenig, es lohnt sich manchmal nicht. Wie der Taxifah-  
133 rer gesagt hat: Es lohnt sich nicht. Ja – und die Jobmöglichkeiten überhaupt. Es gibt einige,  
134 die *vendedoras* sind irgendwo. Aber es ist nicht nur so für diejenigen, die Deutsch studiert  
135 haben, sondern auch für diejenigen, die Portugiesisch studiert haben, oder Englisch, oder  
136 was weiß ich...

137

138 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
139 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
140 **umfassend?**

141

142 Sprachpraxis. Und Literaturwissenschaft, und Landeskunde, beides. Je nachdem, einmal  
143 steht das weiter vorne, einmal das andere. Dann: Sprachwissenschaft. Methodik-Didaktik.  
144 Und zuletzt – oder gar nicht – Übersetzen und Dolmetschen. Einige interessieren sich für  
145 die Übersetzung, sind dann auch autonom genug und finden selber etwas. Einer hat in São  
146 Paulo als Dolmetscher gearbeitet und ist jetzt hier Lehrer. Naja, das sind so einige Richtun-  
147 gen. Es gibt zum Beispiel jetzt eine Gruppe für Übersetzung, mit Günter Pressler aus der  
148 Anthropologie, da sind einige, die das machen und interessiert sind.

## Interview 6

Ort: Belém  
Datum: 07.06.2016  
Institution: UFPA  
Dauer: 38:01

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Eu acredito que em termos positivos, a língua tem trazido algumas oportunidades. A gente tem alguma demanda, o alemão cresceu nos últimos anos – a nível nacional, eu acredito... Bom, eu não tenho uma leitura muito boa a nível nacional, mas o que a gente percebe é que o alemão não caiu. Ele está no processo evolutivo, ele não estagnou. Ele tem campo de trabalho, porque muitas vezes os alunos perguntam se há campo de trabalho ou não. Eu acredito que haja sim, tanto que nossos alunos que saem para São Paulo ou Rio de Janeiro, e que falam alemão, eles realmente conseguem emprego, eles não ficam desempregados. Então é um fator favorável a língua alemã no Brasil.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

Olha, no curso, nós passamos por uma transformação em 2010, do PP, do *plano pedagógico*. Foi uma renovação porque estava muito atrasado em termos de disciplinas. Eu acredito que a gente esteja em um projeto sempre positivo. A nível nacional, internacional: o que se faz lá fora com o aprendizado da língua é importante se você está atualizando a língua. Aqui no Pará, outras disciplinas procuram o alemão, a Geologia, a Filosofia. Direito procura alemão, o Turismo procura alemão. Então é sinal que se está fazendo sim um bom trabalho a nível de graduação, embora a gente acredite que a gente possa melhorar o aprendizado da língua alemã em termos de direcionamentos. A gente vê que tem alunos que migram para a Sociologia, e todos vão com o aprendizado da língua alemã. Necessariamente, o aluno da graduação de alemão não vai ser professor de alemão.

**3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

Sempre o peso foi a linguística, a linguística é superior à literatura em termos de percentual. Quando a gente foi construir o projeto pedagógico, foi muito difícil, pois a equipe de linguística queria que todo o projeto pedagógico fosse de linguística. E nós da literatura queríamos que ela também estivesse presente. Agora, com o novo projeto, já estamos percebendo que a interculturalidade está chegando... o Governo entrou com uma norma de exigir que o social esteja presente dentro do projeto. Eu não sei como a gente vai colocar, a gente ainda não sabe. Mas o Governo está exigindo isso, que a gente coloque no projeto pedagógico isso. Ele não fala “interculturalidade”, ele fala “inclusão social”. Só sei que a



39 gente tem um tempo, até junho do ano que vem. Aí o Governo insiste em que a gente  
40 coloque algo de inclusão social no plano pedagógico, e nós pensamos em ver o que está  
41 ocorrendo na Alemanha de novo, para a gente atualizar nosso projeto pedagógico.

42

43 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
44 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
45 **opinião?**

46

47 O aluno que entra no nosso curso de Letras entra com uma deficiência muito grande: ele  
48 não tem o hábito de ler, ele não conhece língua estrangeira nenhuma, ele não tem o  
49 conhecimento da filosofia. Não sabe nem o que é filosofia. Quando eu pego um calouro e  
50 vou fazer teoria literária – não com tanto aprofundamento, mas para o aluno ter  
51 consciência de onde vem a filosofia, onde tudo começou, para ele adentrar até chegar na  
52 teoria literária – então é preciso que ele saiba esse percurso, porque isso não é dado na  
53 escola. Então ele vai ouvir falar em Foucault, em Walter Benjamin, em Barthes durante o  
54 percurso dele, e ele sequer sabe o que é filosofia. Às vezes os professores ficam diante de  
55 alunos que são zero em informação. É difícil. Então você tem que ter toda uma habilidade  
56 para desenvolver a competência da leitura, a competência da motivação do aluno. Ele não  
57 teve o ensino adequado dentro do nível intelectual dele. As competências hoje, eu digo que  
58 o aluno entra zero, mas é importante que ele vai desenvolvendo as habilidades. A  
59 habilidade da escrita que ele não tem. Ele já não tinha de leitura, não tem na escrita. Então  
60 entra e pergunta: “Mas eu sou obrigado a escrever?” O aluno não quer pensar. Então  
61 vamos pensar juntos. Eu começo com a obra literária “O mundo de Sofia” que deve-se ler  
62 com quatorze anos, quinze anos. Eles não sabem nem o que é o “Mundo de Sofia”. Eu  
63 começo a leitura ainda bem de adolescente para criar o prazer de ler. As habilidades do  
64 aluno, eles entram sem ter desenvolvido nada. É muito difícil, não vou mentir não. E aí  
65 realmente, como despertar no aluno o prazer em estudar uma língua que tem estereótipos?  
66 E aí você tem que desconstruir os estereótipos. Olha, a língua alemã é bela. Essas  
67 habilidades vão surgindo, mas eu acho que depende muito mais do professor estimular  
68 essas competências no aluno. Fazer com que o aluno queira aprender aquela língua.

69

70 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
71 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
72 **laboral dos graduados na área?**

73

74 Olha, esse sempre foi uma problemática presente nos alunos. A gente percebe que quando  
75 o aluno entra ele se pergunta: “O que eu vou fazer com isso? Mas eu tenho que ser  
76 professor mesmo?” Eu digo que não necessariamente. A gente já tem alunos formados em  
77 alemão que vão para a Filosofia, para a Pedagogia, para a Sociologia. Então os alunos  
78 migram, eles são livres desde que você saiba aproveitar a língua alemã em outro campo de  
79 trabalho. Então eu digo: saber alemão faz a diferença. O alemão está andando pelo mundo  
80 todo. Um dia eu estava no mercado “Ver o Peso” e vejo uma das nossas alunas, ela estava  
81 de guia turística cercada de alemães. Então ela disse que ganha dinheiro sendo guia  
82 turística. “Você tem que ser um bom profissional”, eu digo para meus alunos. Eu vou me  
83 descobrir aprendendo a língua, mas eu vou descobrir também onde eu vou aplicar.

84 Antigamente era difícil, pois a gente desconhecia essas outras áreas. Hoje percebe-se  
85 claramente os novos campos de trabalho.

86

87 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
88 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
89 **competências de pesquisa?**

90

91 Agora que a gente está começando a aprofundar isso. Isso depende muito de projetos. Os  
92 projetos que existem hoje, os projetos de extensão e pesquisa está fazendo com que o  
93 aluno entre nessa área. Ele vê que pode fazer um mestrado e entrar na área acadêmica. Na  
94 verdade, aqui há anos atrás nem se falava disso, mas hoje o aluno sabe que se ele se  
95 inscrever num projeto de extensão, ele vai ter que escrever um artigo científico, ele vai ter  
96 que fazer levantamento de dados, e com isso, com esses pequenos projetos, acabam por  
97 estimular o aluno e mostrar novos campos de trabalho. A gente estimula os alunos para  
98 irem para congressos. E quando os alunos voltaram – agora, por exemplo, de um  
99 congresso no Sul – eles perceberam o tanto de pesquisa que há. O Norte é muito isolado,  
100 então é muito difícil. Não existe financiamento do governo para os alunos irem aos  
101 congressos, não há estímulos financeiros do governo, então os alunos não tem como ir,  
102 pois são de família de baixa renda. Mas eu fiz questão que eles fossem, para eles  
103 conhecerem este mundo. Hoje, a gente tem uma aluna que está engajada em Münster, ela  
104 trabalha com crianças que tem dificuldade de aprendizagem em alemão. Então ela foi ser  
105 *Au-Pair* e resolveu ficar lá e seguir com a pesquisa dela. Realmente é possível, sim. A gente  
106 traz essas pessoas para dar palestras aqui.

107

108 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
109 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

110

111 Os alunos dizem assim: “Onde vamos trabalhar com alemão aqui?” Eles vão trabalhar na  
112 universidade, e em algumas escolas privadas, e particularmente eu digo que tem as  
113 empresas, para trabalhar como secretário. No Norte não tem muita opção não, como  
114 professor. Por isso eles migram, vão para outros estados, a tendência é essa. Então  
115 positivo, eu vejo que realmente os que ficam aqui e vão ser professores, nós tentamos que  
116 eles sempre se qualifiquem mais, que eles façam seu mestrado. A gente vê por exemplo um  
117 dos nossos que voltou de São Paulo, são alunos competentiíssimos, a gente vê que se eles  
118 entrarem na universidade, eles vão fazer um bom trabalho. É possível sim transformar  
119 esses alunos em bons tradutores também. Lentamente há uma mudança no quadro de  
120 pessoal de professores e na qualificação dos professores. Antigamente nem se falava,  
121 bastava ter graduação para ser professor da universidade. Foi com minhas idas para a  
122 Alemanha que eu vi a diferença do nível. Hoje a exigência está muito maior.

123

124 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
125 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
126 **preparados, e em que áreas menos?**

127

128 Eu diria que depende muito da área que o aluno se identificou. Se ele se identificou com o  
129 *Sprachpraxis*, ele esquece o demais. Eu percebo que um aluno que se dedica muito nisso, ele

130 esquece da literatura. Ele não quer conhecer muito do que é a literatura. Ele diz na nossa  
131 cara que não gosta de literatura, mas ele não percebe que quando ele está lendo, ele está  
132 aumentando vocabulário, construção da frase, ele esquece disso. Em alguns alunos, a gente  
133 percebe a diversificação, eles diversificam bastante seus conhecimentos. Em *Landeskunde*,  
134 eu diria que a gente tem que aperfeiçoar essa área, porque estudar a interculturalidade  
135 dentro dos projetos ajuda. Eu percebo que os bolsistas percebem a diversidade dos dois  
136 idiomas, mas eles não sabem como lidar com os turistas alemães, por exemplo. Hoje a  
137 gente se pergunta se deveríamos colocar matérias específicas como “A língua alemã para o  
138 turismo”, “A língua alemã para o direito”, porque a gente vê que tem demandas  
139 diversificadas. A tradução nunca existiu aqui, não temos nem uma disciplina de tradução. A  
140 maioria das pessoas, pelo preconceito com a tradução, acha que não é tão importante. O  
141 que a gente percebe é que essa nova geração que está surgindo tem chances melhores. A  
142 gente nunca teve esta formação continuada, as coisas não chegam no Norte. Para a gente  
143 ter acesso às coisas, a gente tem que sair daqui. A gente sempre sentiu carência nessa oferta  
144 de formação continuada para a gente. Na verdade eu pensava: como dar uma aula de  
145 tradução, se a gente nunca estudou tradução? Os alunos perguntavam e a gente dizia que  
146 não podíamos ofertar isso aqui. Então, é muito difícil, na verdade o que nos ajudava eram  
147 as bolsas que as vezes surgiam para ir para a Alemanha, e a gente se atualizava. Quando eu  
148 vou para lá, eu me atualizo, eu vejo que tipo de literatura eles estão usando, quais os  
149 filósofos eles seguem. Eu vi que a gente não está tão atrasado na área de literatura, pois eu  
150 procuro me atualizar, precisamos da formação continuada. Então se eles não podem vir  
151 aqui, a gente tem que ir lá. O que a gente sente falta mesmo é da formação continuada. A  
152 gente está no Norte do Brasil, mas existe sim aluno curioso que quer estar atualizado.

Interviews mit Hochschullehrern aus der Großregion „Südosten“  
(MG, RJ, SP)

Interview 7

Ort: Rio de Janeiro  
Datum: 13.07. 2016  
Institution: UERJ  
Dauer: 11:03

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 Algum foco temático? Olha, acho que o que tem em comum entre eles é a terminalidade,  
6 Bacharelado e Licenciatura. E o que a gente vê, tirando o sul, não é um pré-requisito a  
7 língua estrangeira para entrar, para ingressar no curso. Acho que é isso em comum.

8  
9 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
10  **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

11  
12 O enfoque nosso é na formação de professores, né, na formação de professores de alemão.  
13 A gente está desenvolvendo, digamos, um trabalho de língua mais forte. A gente adotou  
14 um livro didático para dar uma base para eles mais rápido da construção do conhecimento,  
15 de modo que eles cheguem ao B2... E a gente tem um foco muito importante nas matérias  
16 específicas da Licenciatura: Prática de ensino, estágio supervisionado. Em muitas  
17 instituições, a gente ouve que esse estágio é algo bem passivo, e na UERJ não: Eles tem um  
18 papel bem ativo, eles preparam as aulas, eles dão as aulas, eles vão nas instituições  
19 parceiras. Eu diria que é nosso foco. A gente tem também uma área de cultura e de  
20 literatura. E um projeto de extensão também na área de tradução – os estudantes se  
21 interessam bastante também por essa área.

22  
23 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
24 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

25  
26 Sim, especialmente na parte de formação de professores. O curso era bastante, digamos,  
27 teórico, e hoje tem um enfoque bem prático, né. Claro, a teoria não foi deixado de lado,  
28 mas há um diálogo maior entre a prática e teoria: é a prática de fato “colocado em prática”,

29 com uma reflexão após a prática. Então eu acho que isso mudou bastante, e a gente tem  
30 conseguido preparar melhor os nossos alunos para serem professores de alemão.

31

32 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
33 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
34 **opinião?**

35

36 Bom, vamos dizer, a língua estrangeira é muito importante. É a nossa ferramenta. A gente  
37 está ensinando a língua, então a gente precisa da língua estrangeira, né. Mas eu diria  
38 também, a competência didática e pedagógica: de fato saber ensinar. Não adianta o aluno  
39 ter o nível C1 ou C2, e chegando na sala de aula, ele não consegue passar isso para os  
40 alunos, tornar os alunos dele competentes na língua estrangeira. Então, eu diria que a  
41 competência didática-pedagógica é mais importante.

42

43 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
44 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
45 **laboral dos graduados na área?**

46

47 Bom, eu diria: Como a gente tem o enfoque na formação, isso tem uma grande  
48 importância. Na Licenciatura, a partir do 5º período, eles começam a ter uma carga de  
49 trabalho voltado para Licenciatura, é uma carga de trabalho bem grande. E então a gente  
50 trabalha não só a língua, mas como ensinar a língua.

51 *Fachsprache* a gente trabalha mais através de projetos, né. Um colega meu tem um projeto de  
52 “alemão para fins acadêmicos”, e a gente oferece esse curso como curso extra-curricular  
53 para os alunos. Lá, eles não trabalham só como é uma universidade na Alemanha, mas o  
54 tipo de escrita acadêmica, como é um trabalho acadêmico... Mas, mais específico que isso,  
55 eu acredito que não. Bom, a gente também tem “Alemão para leitura” – mas para uma área  
56 específica de conhecimento, não. Agora a gente quer aumentar o leque nessa área, mas só  
57 mesmo para fins acadêmicos.

58

59 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
60 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
61 **competências de pesquisa?**

62

63 Geralmente, isso só acontece com os alunos que fazem Iniciação Científica. Mas, o que a  
64 gente tenta nos últimos períodos: Preparar um pouco esse aluno pra escrever um trabalho  
65 acadêmico. Não é obrigatório em cursos de Letras eles fazerem uma monografia, um  
66 trabalho de final de curso, mas a gente tenta estimular isso dentro das disciplinas: como  
67 eles vão pesquisar, o material bibliográfico, ou a leitura, como eles vão escrever um  
68 trabalho... Mas realmente, isso não tem um foco muito específico, isso depende de cada  
69 professor – isso fora da Iniciação Científica. Mas a gente vê que o aluno em geral ainda tem  
70 dificuldade, isso deveria na verdade ser também um aspecto, digamos, obrigatório até.

71

72 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
73 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

74

75 A favor – vamos lá, apesar dos desafios. Alemão nas escolas públicas no Rio de Janeiro de  
76 uma forma geral, na rede pública de ensino, não há. Mas algumas escolas têm, que são  
77 escolas privadas, e eles contratam muitos dos nossos egressos, dos nossos formados.  
78 Então, há um mercado de trabalho – restrito, pequeno, mas há. Em comparação com  
79 outras línguas estrangeiras, eu diria que até o salário não é ruim. Tem cursos particulares  
80 também que empregam os nossos ex-alunos. O mercado de aulas particulares também é  
81 bastante grande. Eu acho, isso é o ponto positivo, né, porque há um mercado de trabalho.  
82 O ponto negativo é que o professor ganha pouco no nosso país. Ganha pouco, trabalha  
83 muito, então é uma profissão que as pessoas tem que seguir se realmente gostam. E um  
84 professor realmente não pode parar de estudar – não tem como parar e achar: “Ah, tenho  
85 graduação, acabou.” Não. Ainda tem muito para estudar, principalmente o professor de  
86 língua: o alemão não é sua língua dentro de casa, então ele também tem que continuar  
87 estudando a língua, não tem outro jeito. Apesar de no dia-a-dia ser nossa língua de  
88 trabalho, então ele sempre tem que continuar estudando, pesquisando, para ser um bom  
89 professor.

90  
91 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
92 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
93 **preparados, e em que áreas menos?**

94  
95 Bom, eu diria que o domínio da língua é o mais trabalhado, porque a gente tem “Alemão 1  
96 a 8”. Durante os oito semestres, eles tem aula de língua alemã. Depois, eu diria, tem  
97 metodologia e didática: a partir do 5º período, eles começam já com uma disciplina, no 6º  
98 três disciplinas, e por aí vai. Então, é a segunda área mais trabalhada. Depois a gente tem  
99 literatura alemã, Cultura e *Landeskunde* – eu estou pensando *Landeskunde*, porque a gente  
100 tem duas disciplinas específicas para isso, só que a Cultura e *Landeskunde* perpassam por  
101 toda a graduação também: Nas matérias de língua, a gente também trabalha isso, nas  
102 matérias de literatura isso também é trabalhado, na didática e na metodologia também...  
103 Então, em termos de disciplinas, eu acho que ocupa menos espaço, mas é uma disciplina  
104 transversal, está presente em todo curso. A tradução e interpretação, só com projetos de  
105 extensão. E – eu pulei a Linguística. Por que? Porque a gente não tem nenhuma matéria de  
106 Linguística alemã, a não ser fonética-fonologia – mas não é uma disciplina, é dado como  
107 curso extra. Porque a Linguística em curso de Letras português-alemão, de uma forma geral  
108 no Brasil, é dado pelo Departamento de Linguística.

## Interview 8

Ort: Rio de Janeiro

Datum: 13.07.2016

Institution: UERJ

Dauer: 12:11

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, ich würde sagen, dass die meisten Universitäten entweder Deutschlehrer ausbilden oder einen *Bacharelado* haben. An einigen Universitäten gibt es auch einen Schwerpunkt in Übersetzung. Das haben wir an der UERJ nicht in dem Sinne, aber wir haben schon *extensões, cursos de extensões, projetos de extensões*, wo man Übersetzung auch berücksichtigt. Aber sonst, würde ich sagen, einfach Deutschlehrausbildung und Übersetzung. Es gibt natürlich an einigen Universitäten in Brasilien immer noch eine Germanistik im ursprünglichen, im klassischen Sinne, das ist, glaube ich, an der USP noch sehr präsent – aber ich würde jetzt keine weitere nennen wollen.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Unser Schwerpunkt liegt eindeutig seit einigen Jahren auf dem Bereich Deutschlehrausbildung. Das war eine bewusste Entscheidung. Ich würde sagen, diese Entscheidung wurde vor ein paar Jahren von der damaligen Abteilungsleiterin getroffen, und in dem Sinne hat sie auch die Leute mehr oder weniger rekrutiert, um dem Kurs ein Profil zu geben. Ich kenne die UERJ von früher, weil ich da in den 80er Jahren auch schon studiert hatte, und der Studiengang war wirklich so total unbekannt in ganz Brasilien, und man hat auch nur ganz wenige Leute hier ausgebildet, die wirklich etwas auf dem Markt machen konnten.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Ich würde sagen, die Veränderungen und die Profilbildung sind eindeutig, seitdem die neuen Kollegen da sind, eben in Richtung Deutschlehrausbildung. Eine Weile vorher gab es an der UERJ schon die Deutschlehrausbildung, als Aufbaustudium für Leute, die z. B. das KDS oder GDS hatten. Das bestand glaube ich bis Ende der 90er, aber eben als Aufbaustudium und nicht auf der *Graduação*-Ebene. Und so seit etwa 2008 hat sich dann nach und nach dieses Kollegium gebildet, das im Moment da ist – und wir bleiben noch!

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

38 Also, auf jeden Fall ist es so, dass die meisten Universitäten (in Anführungsstrichen) das  
39 Problem haben, dass unsere Studienanfänger meistens über keine Vorkenntnisse verfügen.  
40 Die Sprachkurse müssen deswegen erst einmal den Kern bilden. Aber natürlich wissen wir,  
41 dass allein die Sprachkenntnisse aus keinem einen guten Lehrer machen. Von daher sind  
42 eigentlich genauso wichtig die didaktischen Fächer und die didaktischen Fähigkeiten, die  
43 man haben muss, um ein guter Lehrer sein zu können. Neben den beiden sind auch die  
44 interkulturellen Aspekte sehr relevant, was manchmal auch vergessen wird – aber mittler-  
45 weile ist es schon Bestandteil von jeder Lehrerausbildung, würde ich sagen. Also, die drei  
46 Punkte, die sind bei uns besonders ausgeprägt.

47

48 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
49 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

50

51 Wir versuchen natürlich, die Studienanfänger davon zu überzeugen, dass sie als Deutsch-  
52 lehrer arbeiten können. Die meisten haben wirklich keine Ahnung, dass sie überhaupt  
53 Deutschlehrer werden können. Ich würde sagen, in diesem Bereich machen wir einen guten  
54 Job, weil wir ihnen auch in den ersten Semestern schon erklären, was man alles als  
55 Deutschlehrer machen kann, dass überhaupt ein Markt da ist. Viele kommen aber auch zu  
56 uns und möchten Übersetzer oder sonst etwas werden, und das ist dann für uns etwas  
57 schwieriger. Dafür versuchen wir auch in den zahlreichen Projekten, ihnen noch etwas mit  
58 auf den Weg zu geben, damit sie auch in diesen Bereichen arbeiten können, auf die wir sie  
59 laut Lehrplan nicht wirklich vorbereiten können. Wir können ihnen damit nur ein paar  
60 Handreichungen geben, keinen wirklichen Hintergrund. Aber ich würde sagen, was den  
61 Deutschlehrermarkt in Rio angeht, da bereiten wir sie gut vor. Ich glaube, das liegt auch an  
62 den Kontakten mit dem Goethe-Institut und mit den Schulen, dass wir sie glaube ich  
63 schon relativ gut darauf vorbereiten.

64

65 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
66 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

67

68 Das ist eine schwierige Frage, denn es wird mehr oder weniger auch von uns verlangt. Es  
69 ist auch wirklich ein Anliegen von uns, dass wir Lehre, Forschung und Bildung verknüpfen,  
70 das sind die drei Säulen bei uns an der Uni. Das versuchen wir hier umzusetzen durch die  
71 Praktika und die Projekte, wo die unterrichten, dass sie eben auch darüber nachdenken,  
72 was sie da machen, dass die Theorie auch mit einbezogen wird, und dass daraus auch wie-  
73 der Wissen erwächst. Von daher würde ich sagen, dass wir in den Fächern selbst schon  
74 versuchen, sie darauf vorzubereiten. Es läuft aber eher in diesen Projekten wo wir *Iniciação*  
75 *Científica* haben. Das ist, glaube ich, schon so der Bereich, wo wir mehr machen könnten.  
76 Wir bilden vor allem Deutschlehrer aus, aber müssen auch bedenken, dass der Deutschleh-  
77 rer auch versteht, dass das, was er da im Unterricht tut, nicht nur die Praxis ist, sondern  
78 auch eine Theorie dahinter steckt. Und diese Theorie muss er auch kennen und darüber  
79 reflektieren.

80

81 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
82 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
83 **zu arbeiten?**



84  
85 Also, wir brauchen viele gute Argumente, weil, wie gesagt, die meisten Studienanfänger  
86 wirklich keine Ahnung haben, dass sie überhaupt als Deutschlehrer arbeiten können. Die  
87 Argumente sind für uns ganz klar: wir haben einen kleinen Markt, der aber jedes Jahr viele  
88 sehr gut ausgebildete Deutschlehrer braucht. Da wir drei Universitäten sind in Rio, die  
89 Deutschlehrer ausbilden, gibt es vielleicht manchmal schon zu viele Absolventen für einen  
90 Jahrgang, aber im nächsten Jahr werden sie dann doch irgendwie engagiert, von den Schu-  
91 len zum Beispiel. Das beste Argument ist, glaube ich, dass man sagt, es gibt einen Markt –  
92 und wenn sie ihren Job gut machen, dann finden sie auch einen Job. Natürlich fängt das  
93 auch schon während des Studiums an, indem wir ihnen auch zeigen, dass sie an den Fort-  
94 bildungen teilnehmen sollten, die Schulen schon kennen lernen und die Leute, die in den  
95 Schulen arbeiten – ohne dabei zu vergessen, dass einige vielleicht doch nicht als Deutsch-  
96 lehrer arbeiten. Und denen müssen wir dann eben versuchen, etwas anderes zu zeigen,  
97 eben dass sie mit den Deutschkenntnissen, die sie bei uns erwerben, auch etwas anderes  
98 machen können. Aber das beste Argument ist meiner Meinung nach die Tatsache, dass es  
99 einen Markt gibt, und dass sie, selbst wenn sie später doch keine Deutschlehrer werden, mit  
100 ihren Kenntnissen etwas machen können, sei es als Übersetzer oder vielleicht als Sprach-  
101 mittler, irgendwie im Kulturbereich oder im Tourismus.

102

103 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
104 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
105 **umfassend?**

106

107 Also, ich würde sagen, Sprachpraxis auf jeden Fall, und dann Methodik-Didaktik, Landes-  
108 kunde und Kulturwissenschaft. Literaturwissenschaft wird in letzter Zeit weniger gemacht  
109 bei uns. Das heißt, die Seminare existieren weiterhin, aber wir wissen, dass Literatur vor  
110 allem im Master und Doktorbereich konsequent unterrichtet wird – das sagen auch die  
111 Kollegen bei uns, die Literatur unterrichten. In der *Graduação* bekommen die Studenten  
112 eher so eine „einführende Literaturwissenschaft“, und das in deutscher Literatur. Sprach-  
113 wissenschaft auf Deutsch gibt es wenig, obwohl wir natürlich in der *Especialização* mehrere  
114 Module haben, die sich mit Sprachwissenschaft beschäftigen, bezogen auf Deutsch. Und  
115 Übersetzen-Dolmetschen, da gibt es noch nichts bei uns. Übersetzen wird schon in den  
116 Projekten berücksichtigt, die wir anbieten, weil wir genau wissen, dass viele Studenten von  
117 uns sich dafür interessieren, die nicht unbedingt Deutschlehrer werden wollen, die von  
118 vornherein sagen: „Nee, das mach ich nicht!“. Obwohl wir auch die Erfahrung gemacht  
119 haben, dass ganz viele hinterher doch lieber eine Ausbildung als Deutschlehrer machen, als  
120 einfach so einen *Bacharelado* zu haben, der auf dem Markt vielleicht nichts bringt.

## Interview 9

Ort: Niterói  
Datum: 14.07.2016  
Institution: UFF  
Dauer: 13:57

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Bom, então – eu acho que a UERJ, a UFF e a UFRJ, elas são muito parecidas, a grade curricular é muito parecida. A formação de professores é feito em conjunto com a faculdade de educação. Eu acho que elas tem um trabalho muito similar: se faz uma graduação em alemão, de oito semestres. Agora, ultimamente tem tentado se chegar até um nível B1, e eles tem dois anos de uma prática de ensino, onde eles observam escolas, agora que colocou alemão em algumas escolas públicas. E os cursos abertos à comunidade, na UFF tem, na UFRJ tem, a UERJ também tem, então, eu acho que é muito similar. E qual é a tônica: Forma o aluno para dar aula, para professor de curso, inclusive para escolas. Por isso se colocou alemão no CAP da UERJ, para tentar se formar professor de alemão para o ensino médio. Conseguimos alguma coisa lá na UERJ, e conseguimos também o contato com as escolas bilíngues. Nós temos três escolas no Rio de Janeiro, né. Tem a escola Corcovado, o colégio Cruzeiro e o Suíço-brasileiro (que hoje nem tanto alemão, mas na década de 80, era basicamente alemão). Mas a gente conseguiu mais o contato para observação, quer dizer na prática do ensino, a experiência da observação, não a de dar aula. Mas eu fico contente quando vejo que hoje muito dos nossos ex-alunos da UERJ, da UFRJ e da UFF são professores lá. E não alunos de Didática, alunos da Licenciatura. E atualmente, eu tenho alunos aqui na UFF que são estagiários lá na escola Suíça, ou são estagiários na escola Corcovado. Então, atualmente a gente não está só formando o professor do cursinho de idiomas, eles estão indo para o Instituto Goethe ou para o *Baukurs*, eles estão indo também para as escolas. Então eu acho que é isso que tem mudado um pouquinho no perfil da formação das universidades, isso que vejo de diferente. Pelo menos aqui na UFF, os meninos estão indo para esses lugares, tem oferecido para eles essa oportunidade.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

Não sei um perfil específico. A gente aqui na UFF tem mestrado e doutorado, que acho diferente da UERJ e da UFRJ. Na UFRJ, era a única que tinha um mestrado em alemão, na década de setenta – terminou em oitenta e passou para linguística aplicada. E não tinha quase ninguém de alemão lá, então eles eram mais direcionados para linguística aplicada. Na UERJ, também muito recente que as pessoas de alemão estão entrando. E aqui na UFF, a gente tem estudos de linguagem, de literatura, também não é nada de alemão, mas a gente já tem mais pessoas fazendo teses com relação com alemão. Eu acho que nisso a UFF está

39 um pouquinho na frente da UERJ e da UFRJ, só eu já orientei várias dissertações com a  
40 língua alemã aqui, desde 2010 quando o programa foi desmembrado, né. Já estamos em  
41 2016 – já são seis anos que estou com teses das pessoas aqui. Eu acho que pela figura de  
42 dois professores, dois colegas, eu acho que a UFF é muito forte em Literatura. Eu acho que  
43 uma característica forte da UFF é a literatura alemã. Eu acho que nisso ela se sobressai  
44 perante as outras duas. Pelo trabalho que os colegas fazem e como aparecem na  
45 Germanística.

46  
47 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
48 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**  
49

50 A gente acabou de discutir essa semana uma mudança aqui no nosso currículo, e espero  
51 que ela dê certo. A gente está tentando fazer um currículo em que a gente consegue um  
52 maior ensino de língua nos primeiros níveis, para depois então poder separar. Acabamos de  
53 mandar essa semana essa mudança curricular. Se isso der certo, vai ser muito bom.  
54 Essa mudança tem como objetivo de poder concentrar mais no tema da língua, dos  
55 primeiros níveis, e não dispersar tanto com outras matérias, e depois então o aluno ser  
56 exposto a mais matérias. Os quatro primeiros níveis só de alemão-alemão, depois começa  
57 então com as matrizes, com a literatura, com outras coisas. Vamos ver se vai dar certo – e  
58 com a proposta de chegar até o B2. Toda a graduação está passando por isso, todos os  
59 setores estão fazendo essa reforma aqui, todas as línguas, inclusive latim e grego, então a  
60 gente mandou a nossa para a coordenação essa semana. Espero que dê certo.

61  
62 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
63 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
64 **opinião?**  
65

66 Aqui tem Bacharelado e Licenciatura. Não sei se na UERJ e na UFRJ tem, mas aqui podem  
67 sair só como *Bacharel em alemão* – e nem com português, só em alemão. Então as  
68 competências, depende da formação. Como professores, eu acho, eles deveriam ter mais  
69 conhecimentos da língua, da língua mesmo em si, estrutura, fonética, fonologia – que não  
70 têm – sintaxe, e tudo mais. Assim também da tradução, que a gente tem, a gente colocou  
71 um trabalho em tradução aqui. Isso é uma outra área muito forte aqui na UFF, tradução.  
72 Aí, depende da formação, né, depende da terminalidade. Eu acho que não temos uma  
73 terminalidade específica para bacharel. Só tem para licenciatura, né, que é professor. Então  
74 eu acho que falta um pouco um conhecimento maior da língua. O aluno sai como sai por  
75 um cursinho, que não é formação de professor.

76  
77 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
78 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
79 **laboral dos graduados na área?**  
80

81 Não vejo este tipo de trabalho não – é muito de cada professor. Não vejo um trabalho  
82 organizado nesse sentido, né, isso vai muito pelas disciplinas, e cada professor tem uma  
83 disciplina que se chama *Metodologia de pesquisa*, aí prepara quem vai ser o *Nachwuchs*, tem

84 disciplinas de prática que é para dar aula. Temos uma disciplina de tradução, dentro do  
85 bacharelado, vai para tradução, mas não vejo isso assim muito específico não.

86

87 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
88 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
89 **competências de pesquisa?**

90

91 Ah, isso, bastante. Porque tem esse mestrado e doutorado e os professores estão engajados,  
92 então eu tenho muitos alunos de *Iniciação Científica* do alemão, eles fazem *Iniciação Científica*  
93 comigo, depois eles fazem mestrado, eles fazem doutorado. E como disse: a gente tem do  
94 alemão, só em alemão a gente tem essa disciplina que chama *Metodologia de pesquisa*. Então,  
95 eles começam a aprender, e acho que isso é um diferencial aqui na UFF.

96 São muitos que participam na *Iniciação Científica*, tem bastante alunos. Todo ano, eu tenho  
97 de dois a três, os colegas também têm, então tem uns cinco por ano do nosso curso  
98 participando disso, sempre assim, da *Iniciação Científica*. Tem também monitoria, então eles  
99 são bastante participantes.

100

101 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
102 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

103

104 Primeiro, tem de gostar de trabalhar como professor. Eu acho que você tem que gostar de  
105 dar aula. Eu sempre gostei de dar aula. Aí, depois – por que alemão? Eis a pergunta: por  
106 que alemão? Tem que ser apaixonado também pela língua. Então, primeiro você tem que  
107 gostar de ser professor, tem que gostar da língua, né. E por que ser professor de alemão?  
108 Primeiro, alemão é diferente, faz uma diferença. Não é inglês – todo mundo é professor de  
109 inglês – , não é francês – todo mundo sabe francês. E acho que ainda é importante ensinar  
110 alemão. Não vou dizer que a gente está assim num lugar onde o alemão é língua de  
111 herança, né, tão forte, embora é evidente que o alemão chegou aqui no Brasil pelo Rio de  
112 Janeiro. A pesquisa mostra isso: a gente foi para Petrópolis, e não ficou por aqui porque ele  
113 foi embora para o sul. Tivemos uma colônia aqui, mais na Estrada para indústria, foi para  
114 Minas Gerais, para uma série de lugares, e eu até falo: Tem muita língua de herança e  
115 cultura de alemão. Eu acho que é uma língua importante no mercado de trabalho. Então,  
116 acho importante ser professor de alemão, eu acho importante saber uma outra língua,  
117 porque inglês já está como obrigatório, né. Já virou língua franca de trabalho e tudo mais,  
118 neste sentido. Então, primeiro tem que gostar de ser professor, e tem que gostar da língua.  
119 Eu gosto da língua.

120 Argumentos em contra? Não, eu acho que não. Eu diria que não tem em contra não.

121

122 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
123 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento estão bem preparados, em que**  
124 **áreas menos?**

125

126 Tá. Trabalhamos com literatura, linguística e literatura, né, *Cultura-Landeskunde*... Então:  
127 Linguística, Literatura, *Landeskunde*. Tradução: bastante. Metodologia-didática, se trabalha  
128 no *DaF*, né. E muita *Sprachpraxis*. Eh sim, temos todas, trabalhamos em todas então.

- 129 Onde mais se inverte tempo, é o domínio da língua-alvo – eh, eu acho que é isso então.  
130 Seria o domínio em língua-alvo em que mais se investe. E menos na tradução, porque não  
131 está ainda consolidada como tal.

## Interview 10

Ort: Niterói  
Datum: 19.07.2016  
Institution: UFF  
Dauer: 18:34

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Es ist nicht so einfach, da auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Ich denke, es gibt durchaus sehr unterschiedliche Schwerpunkte. Wenn wir von Rio sprechen, dann haben wir ganz eindeutig DaF-bezogene Abteilungen, an der UERJ – an der UFRJ und der UFF sieht es schon ganz anders aus. Was wir gemeinsam mit der USP haben, das ist die Aussicht auf die Übersetzung, die wiederum in Curitiba und in Florianópolis gepflegt wird. In Porto Alegre, im Süden, geht es eher ums Hunsrückische, was uns an der UFF teilweise auch interessiert, über das Projekt des Sprachkontakts mit dem Pommeranischen. Ich denke, der Sprachkontakt ist gerade im Süden und hier in Rio, vielleicht auch in São Paulo, ein wichtiges Forschungsfeld. Die Übersetzung wird immer wichtiger, die deutsche Gegenwartsliteratur auf jeden Fall, an der UFF, an der USP, an der UFSC, an der UFRGS auch. Übersetzung auch im Norden, in Fortaleza, deutsche Gegenwartsliteratur in anderen Kontexten, also z. B. in Natal... Die Ausbildung der Deutschlehrer spielt natürlich immer noch eine sehr wichtige Rolle, an allen Abteilungen. Ich denke auch Medientheorie – das spielt in meiner Arbeit eine Rolle, aber auch an anderen Universitäten, wie an der USP und der UFMG.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Einmal ist es jeweils personenbezogen, natürlich. Sprachkontakt und Linguistik sind sehr stark, mit der Kollegin, die auch sehr viele Studenten betreut, auch in der *Pósgraduação*. Ein zweiter wichtiger Schwerpunkt, und ich denke, da haben wir auch eine gewisse Bedeutung, ist im Bereich der Übersetzung und Übersetzungswissenschaft, sowohl Übersetzungstheorie als auch Übersetzungspraxis. Ein weiterer Schwerpunkt ist deutsche Gegenwartsliteratur. Wir haben an der UFF das einzige Residenzprogramm für deutschsprachige Autoren in Brasilien (und damit in ganz Lateinamerika wahrscheinlich). Das 18. bis 20. Jahrhundert ist unser Schwerpunkt. Dazu kommt die Medientheorie: Gerade ich arbeite zusammen mit dem Filmstudiengang, der sehr wichtig und auch agil ist, wir haben schon mehrere Kurzfilme gemacht, zusammen mit unseren Studenten. – Ein Thema, was noch gemeinsamer Nenner wäre für uns alle, die in der Abteilung tätig sind, sind Fragen des Exils und der Immigration. Also sowohl die deutsche Auswanderung im Süden Brasiliens, soziolinguistisch gesehen, als auch die Erfahrungen der Exilschriftsteller.

38 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
39 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

40

41 Ja, unbedingt! Also früher, da war das hier so ein klassischer Fortbildungskurs, auch an der  
42 UERJ hat das so angefangen. Die UERJ, die ich sehr gut kenne, hat sich ja eigentlich erst in  
43 den 80er Jahren zu einer richtigen Universität entwickelt, mit dem Schwerpunkt auf der  
44 Forschung, und ist weiterhin stark ausgerichtet auf die Lehrerfortbildung. An anderen Uni-  
45 versitäten hat sich der Schwerpunkt etwas verlagert, wobei immer noch die meisten unserer  
46 Studenten *Licenciatura* wählen als Fach, und ein beträchtlicher Teil auch Deutschlehrer sein  
47 will, oder ist, oder wird. Aber es gibt schon eine Verlagerung. Zum Beispiel an der USP  
48 gibt es eine eigene Abteilung „Übersetzung“ – und nicht nur Literatur, auch sprachwissen-  
49 schaftliche Fragen spielen da eine Rolle. Übersetzung, Medientheorie, wie gesagt, an der  
50 UFMG spielt das eine Rolle, und an der USP auch, dort arbeitet man auch mit Film und  
51 Literatur. Das ist so eine Entwicklung, die hat in den 90er-Jahren angefangen und ist heute  
52 stärker denn je.

53

54 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
55 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

56

57 Ja, das ist eine gute Frage. Naja, die anderen Fragen sind auch gut... Das ist ein ständiger  
58 Gegenstand unserer Diskussionen in der Abteilung. Was können wir von unseren Studen-  
59 ten erwarten – und was sollten wir von ihnen erwarten? Was wir nicht erwarten können –  
60 und das ist anders, als es bei den Kollegen der spanischen oder englischen Sprachabteilun-  
61 gen der Fall ist – ist ein gewisses Niveau am Anfang. Wir bemerken natürlich auch, dass  
62 sich gerade im zweiten und dritten Semester doch ein starker Teil der Anfänger absetzt,  
63 weil sie diese langwierige Prozedur des Deutschlernens nicht auf sich nehmen will. Was wir  
64 eben nicht erwarten können sind Vorkenntnisse, leider, hier in Rio. Aber was wir sicher  
65 erwarten dürfen ist ein großes Interesse und Lernbereitschaft, auch die Fähigkeit, unter  
66 Druck zu arbeiten und sich außerhalb der Universität weiterzubilden. Was die Ergebnisse  
67 angeht... Wir dürfen nicht vergessen, unsere Postgraduierung hier in Brasilien ist gerade 40  
68 Jahre alt ungefähr. Die Germanistik hat sich gerade in den letzten zehn Jahren besonders  
69 herausentwickelt in dem Land. Heute spricht man von 17 Abteilungen, vor nicht allzu lan-  
70 ger Zeit waren es wesentlich weniger. Die Anforderungen sind dabei außerordentlich ge-  
71 stiegen, und zwar sowohl an die Studenten, als auch an die Dozenten. Also, ich verrate hier  
72 kein Geheimnis, wenn ich sage, dass die Anforderungen auch an die Dozenten heute ganz  
73 anders gelagert sind. Also, es wird kaum jemand an einer brasilianischen Universität eine  
74 Stelle in der Germanistik finden, der nicht mindestens zwei, drei Jahr in Deutschland stu-  
75 diert hat. Das gilt nicht für unsere Vorgängergeneration, weil der Staat auch noch nicht  
76 investiert hat in der Form, sich eher abgeschottet hat, die *pos-graduação* auch über weniger  
77 Mittel verfügte, um die Doktoranden nach Deutschland zu schicken. Das muss man auch  
78 sehen, dass das heute wesentlich einfacher ist. Es gibt verschiedene Austauschprogramme,  
79 an denen sie teilnehmen, das bedeutet, dass wir schon ein gewisses Niveau von Seiten der  
80 Qualifikationen der Dozenten voraussetzen können – ganz anders als noch vor zehn oder  
81 fünfzehn Jahren.

82

**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

Ich habe da jetzt zwei Aspekte herausgehört. Das eine ist die Arbeit mit Texten, das andere ist eine gewisse Erfahrung mit Tätigkeiten, die über das Studium hinausgehen, beziehungsweise die Anwendung auf die Praxis. Was die Textarbeit angeht, das ist ein großes Desiderat. Unsere Aufgabe ist eine schizophrene Aufgabe. Wir müssen Deutschlehrer heranbilden, und gleichzeitig den Deutschlehrern Deutsch beibringen. Es ist unglaublich, ungeheuerlich! Und das innerhalb von vier, fünf Jahren. Und da kann man natürlich nicht erwarten, dass ein Deutschlehrer, der in der Ausbildung steckt, und der erst einmal die Grundlagen der Sprache, die er unterrichten will, lernen muss, gleichzeitig in der Lage ist, Goethe und Heidegger zu lesen in Deutsch. Aber ich denke, dass wir da auch zu wenig tun, dass wir zu sehr auf die Kommunikation setzen und zu wenig auf Fertigkeiten wie das Schreiben. Wir wollen das an der UFF jetzt auch ein wenig verbessern, indem wir curriculare Änderungen vornehmen, wo zumindest in einem Fach das Schreiben trainiert werden soll, und zwar von akademischen, adäquaten Texten. – Der andere Aspekt, den ich so ein bisschen heraushöre: Ich denke, es ist ungeheuer wichtig, und da kann man sicher vom DAAD auch noch Anregungen erwarten, dass die Studenten von Anfang an schon integriert werden in die Projektarbeiten, wo sie eben nicht nur an der Universität mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, sondern im Alltag, und in irgendeiner Tätigkeit. Das kann auch eine Freiwilligentätigkeit irgendwo sein, damit sie praktisch üben und einüben, was sie da lernen, und möglichst viele Kontakte auch im Zusammenleben schon pflegen, mit deutschen Institutionen, mit deutschen Fachkräften. Deswegen bin ich auch so glücklich über das GTA-Programm: Weil da junge Deutsche nicht nur für sie wunderbare Brasilien-Erfahrungen sammeln, sondern auch brasilianische Studenten Kontakte zu fast gleichaltrigen Deutschen haben, was für sie eine ganz andere Dynamik entfaltet, als wenn nur die Professoren etwas sagen. Aber zurück: Diese projektbezogene Arbeit – vielleicht nicht gleich in den ersten zwei Semestern, aber spätestens im vierten Semester. Das ist, glaube ich, etwas, was noch angepackt werden müsste. Im vierten, fünften Semester, da sind die Studenten auch bereit, einen Sprung zu tun in der Ausbildung. Das können sie aber nur dann tun, wenn sie eben eingebunden sind und nicht allein gelassen werden. Die brasilianischen Studenten sind nicht unbedingt sehr Hausaufgaben-interessiert oder -orientiert...

**6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

Das hängt von der Abteilung ab, das hängt auch von den jeweiligen Dozenten ab, das hängt davon ab, ob die jeweiligen Dozenten auch in der *pós-graduação* tätig sind – sprich: die Forschung lebendig auch einbringen können – oder ob sie einfach nur das Programm abspulen. Ich denke, dass dieser zweite Typus des Dozenten so langsam auch seltener wird, weil die Kollegen, so wie ich auch, immer mehr tätig sind in der *pós-graduação*, in der Forschung. Also, da bin ich wirklich immer noch ein Humboldtianer: die Einheit von Lehre und Forschung, die finde ich absolut zentral und gerade für Brasilien sehr wichtig – das ja keine so lange Forschungstradition besitzt wie andere Länder, aber, denke ich, doch sehr spannende Forschungsergebnisse erzielt, in vielen Bereichen, und sicher ja auch der Germanistik. Und ich denke, man kann auch schon relativ junge Studenten, die so im vierten,



129 fünften Semester stehen und ein bisschen Erfahrung haben mit der deutschen Sprache, die  
130 kann man schon einbeziehen. Wir haben Stipendienmöglichkeiten, das ist die *Iniciação*  
131 *Científica*, da werden sie schon herangeführt, und wenn man sich so Statistiken anschaut:  
132 Fast alle Absolventen oder Stipendiaten, die hier in der *Graduação* mit dem PIBIC-  
133 Stipendium gearbeitet haben, machen dann weiter, *Mestrado* oder *Doutorado*.

134

135 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
136 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
137 **zu arbeiten?**

138

139 Also, ich würde erst einmal ermuntern, weiter in die Ausbildung zu investieren. Also gerade  
140 im Bereich der Lehrerfortbildung, da sehe ich schon, dass es Möglichkeiten gibt. Wir haben  
141 ja zum Beispiel in der Stadt Rio das Projekt (das jetzt gerade ein bisschen steckengeblieben  
142 ist), eine *Escola bilingue* einzurichten, eine zweisprachige Schule, auch im Bereich Deutsch –  
143 es gibt das schon mit Französisch-Unterricht und Chinesisch-Unterricht – es soll ja doch  
144 bald eine Schule mit Deutsch als erster Fremdsprache geben, in Rio. Dann: Wir haben  
145 mehrere „Deutsch Schulen“, wir haben mehrere Deutschkurse, davon drei sehr gute, also  
146 Goethe-Institut, Baukurs und ICG, letzteres hier in Niterói. Also, es gibt durchaus Ar-  
147beitsplätze, und selbst jemand der meint, er will weiter in der Forschung arbeiten, dem  
148 würde ich schon empfehlen, dass er zumindest diesen Fernstudiengang oder die *Especiali-*  
149 *zação* macht. Also, ich würde erst einmal keine Argumente gegen eine Fortsetzung der *Li-*  
150 *cenciatura* erwähnen, weil das immer noch ein wichtiger Bereich ist. Ich würde aber auch  
151 empfehlen – also jetzt nicht contra, sondern pro – sich auch umzuschauen in anderen Be-  
152 reichen, zum Beispiel im Tourismus. Das ist auch etwas, das sicher noch an Bedeutung  
153 gewinnen wird. Ich würde mich auch bemühen, gerade im Bereich der Übersetzung. Wir  
154 haben grade im Bereich des Fernsehens sehr viel Bedarf an Übersetzungen, aus allen Spra-  
155 chen: Das wird kaum gesehen, es ist aber schon eine große Nachfrage da. Also: Augen auf,  
156 Ohren auf, und sich auch in anderen Bereichen umschauchen. Das würde ich empfehlen –  
157 also, möglichst vielfältig, und ja nicht sofort spezialisieren, auch wenn man sich im *Mestrado*  
158 und *Doutorado* dann schon entscheiden muss, aber es gibt verschiedene Möglichkeiten.

159

160 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
161 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
162 **umfassend?**

163

164 Also, auf jeden Fall: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft... Wir  
165 haben übrigens gerade ein neues Fach: Wir hatten ein Fach, das hieß „Deutsche Literatur-  
166 kritik“, das habe ich vorgeschlagen aus dem Programm zu nehmen, um für ein kulturwis-  
167 senschaftliches Fach da den Raum zu schaffen, und zwar in Hinblick auf Film und Musik  
168 und Theater, also Kulturwissenschaft. Das wird jetzt Pflichtfach in der *Graduação*. Überset-  
169 zen sowieso, da haben wir zwei Pflichtfächer, und Übersetzen gehört auch gerade in den  
170 literaturwissenschaftlichen Fächern zur Pflicht. Methodik-Didaktik, da sind wir personell  
171 unterrepräsentiert, da müssen wir noch mehr tun. Und die Sprachpraxis – da sind wir sehr  
172 froh über GTAs, die uns da helfen, gerade diesen Bereich abzudecken. Aber ich denke, in  
173 Sprachpraxis, da kann man nicht genug investieren. Und wenn es nach mir ginge, dann  
174 hätten wir noch mehr Pflichtfächer: Konversation, um das Hörverstehen zu trainieren –

175 denn ich denke, die Konversation, so wie das Schreiben auch, das sind Fertigkeiten, die  
176 noch nicht genug gepflegt werden.

## Interview 11

Ort: Belo Horizonte

Datum: 20.06.2016

Institution: UFMG

Dauer: 15:16

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Wir hatten vor kurzem den ersten brasilianischen Germanistik-Kongress, in São Paulo im letzten Jahr, und da sind wir dieser Frage unter anderem auch nachgegangen. Ich würde sagen, dass ein großer Schwerpunkt auf jeden Fall auf DaF liegt. Nicht unbedingt in Belo Horizonte, aber generell schon.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Also, generell finde ich es ein bisschen hochtrabend, für ganz Brasilien von einer „Ausrichtung“ zu sprechen. Denn es ist natürlich so, dass man versucht, mit den wenigen Möglichkeiten, die man hat – sprich: mit den wenigen Professoren, die man in den jeweiligen Abteilungen hat – möglichst viel abzudecken. Das heißt, wir arbeiten alle viel breitflächiger, als das in Deutschland der Fall ist, wo man irgendwie einen Spezialisten hat für Präfixe in der Morphologie – und der forscht dann seit zwanzig Jahren zu dem Thema in allen möglichen Perspektiven. Hier im Land muss man schon etwas offener sein, mehr abdecken. Generell wäre noch zu sagen, dass die Literatur immer stärker gewesen ist als die Linguistik. Linguistik ist sehr vernachlässigt, was mir auch ein bisschen ein Dorn im Auge war, als ich gekommen bin. Es gab hier schon eine *Introdução à Literatura do Alemão*, und eine *Introdução à Cultura*, aber es gab keine *Introdução à Linguística*, als Pflichtveranstaltung. Meine erste Amtshandlung war, das einzuführen. Die Situation ist, und ich habe das bei diesem Kongress eben erfragt, bei den anderen Universitäten häufig sehr ähnlich. Nicht bei allen, aber bei einigen – an der USP zum Beispiel ist das natürlich nicht so, ja, und auch bei einigen anderen: in Curitiba und irgendwo im Nordosten war es auch nicht so, Belém oder Fortaleza, das weiß ich jetzt nicht mehr so genau. Aber es gibt so ein bisschen diesen Konsens: Literatur ist wichtig, und das andere heißt ja „Língua“ – also auch die Regelkurse, und das ist dann automatisch in Richtung DaF und in Richtung Sprachunterricht. Und es wird dann so ein bisschen beiseitegeschoben, dass wir eine Universität sind, und dass man eigentlich auch Linguistik machen muss – und dass das etwas anderes ist, als einfach nur Deutsch zu lernen. – Wir haben an der UFMG ein Problem mit den Stunden, eben auch aufgrund des reduzierten Lehrkörpers. Das heißt, wir haben sechs Professoren, und wir schaffen es zum Beispiel nicht, so viele Sprachkurse zu geben, dass wir hinterher bei B2 landen, weil dann eine Konsequenz wäre, dass wir auf der wissenschaftlich-akademischen Ebene nichts mehr anbieten könnten als Pflichtveranstaltungen. Man muss schauen, wie man mit dem Spracherwerb bei den Studenten schneller vorwärts kommt. Das ist zum Beispiel im Süden der

39 Fall, die haben immer Língua I bis VIII, das heißt also bis B2-Niveau. Und sie haben dann  
40 in diese Línguas solche Sachen eingebaut wie eben wie zum Beispiel Morphologie, Syntax,  
41 was weiß ich was: bestimmte Themenbereiche, die wir in eigenen Kursen, die dann Lingu-  
42 istik betreffen, speziell anbieten. Zum Beispiel Semantik des Deutschen, Syntax des Deut-  
43 schen, Phonetik und Morphologie, solche Sachen. Ich persönlich finde es zum Beispiel  
44 sehr wichtig, dass das auseinander gehalten wird, damit die Leute sich auch vorbereiten  
45 können, hinterher gegebenenfalls einen Master, ein *Doutorado* oder so etwas zu belegen,  
46 damit sie eben auch wenn sie nach Deutschland gehen gewappnet sind und wissen: Das ist  
47 der Unterschied zwischen einer Sprachschule und einer Universität.

48  
49 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
50 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

51  
52 In diese Richtung, würde ich sagen: Dass es also wissenschaftlicher geworden ist. Im Be-  
53 reich Linguistik hat es sich auf jeden Fall ausdifferenziert, was auch tatsächlich dazu geführt  
54 hat, dass jetzt sehr viele Leute hinterher ein Masterprogramm machen, also in die Postgra-  
55 duierung gehen, und weiter auch gerade vergleichende Untersuchungen machen, was es  
56 vorher so überhaupt nicht gab. Wir haben ja in der Postgraduierung kein *Alemão*, das gibt  
57 es ja nur an der USP, aber wir können trotzdem vergleichende Untersuchungen machen  
58 und in der Graduierung darauf vorbereiten, etwa durch die Projekte der *Iniciação Científica*.  
59 Aber ich sehe das auch bei meinen Kollegen aus der Literatur, dass auch das nicht mehr so  
60 „schulmäßig“ abläuft wie das vielleicht noch vor zehn Jahren der Fall war, sondern dass  
61 auch hier stärker wissenschaftlich gearbeitet wird. Dass also auch hier schon Projekte in der  
62 Graduierung stattfinden, *Iniciação Científica*, so dass die Leute darauf hin orientiert werden,  
63 eventuell später daraus Projekte im Bereich Master oder im Bereich Doktorarbeit zu elabo-  
64 rieren.

65  
66 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
67 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

68  
69 Ja – es ist eben genau der Punkt, über den wir gerade geredet haben, das ist auch immer  
70 wieder ein Streitpunkt: Geht es jetzt darum, den Leuten einfach nur Deutschkenntnisse  
71 beizubringen, oder wollen wir hier eben ein wissenschaftliches Profil haben? Und hinzu  
72 kommt noch eine weitere Fragestellung, nämlich das, was sozusagen „von oben“ vorgege-  
73 ben wird, also durch das Curriculum generell. Und da stehen wir im Moment eben vor dem  
74 Problem, dass das in Zukunft geändert wird, dahingehend, dass wir erst durch einen *núcleo*  
75 *comum* gehen sollen, der in den ersten beiden Semestern *disciplinas* vorsieht, im Sinne eines  
76 *Studium generale*. Das heißt, wir werden in Zukunft erst ab dem dritten Semester tatsächlich  
77 mit Germanistik beginnen können, und auch mit den Sprachkursen – das ist sehr, sehr  
78 schlecht. Die Kurse werden dann komprimierter stattfinden, so dass man da überhaupt  
79 noch irgendwas machen kann, denn man kann natürlich auch mit den ernsthaften Semina-  
80 ren überhaupt erst ab einem bestimmten Sprachniveau beginnen – das kommt ja hinzu,  
81 damit man überhaupt die entsprechende Literatur verwenden kann. Es wird sich noch zei-  
82 gen, wie das dann miteinander vereinbar ist. Aber es steht immer mal wieder die Frage im  
83 Raum: Sollten wir ein Sprachniveau, ein Mindestniveau, A1 oder so, vorher schon fordern,  
84 wenn die Leute anfangen? Auch jetzt natürlich, im Zuge dieser Reform: die Leute können

85 ja theoretisch im Sprachzentrum *CENEX* ab dem ersten Semester schon damit anfangen,  
86 A1-Niveau zu erreichen, um dann im dritten Semester theoretisch schon mit einem A2-  
87 Niveau einzusteigen. Wahrscheinlich werden wir darauf verzichten, weil unsere Studenten-  
88 zahl sowieso relativ gering ist, und das dann wiederum ein Ausschlusskriterium ist, was die  
89 Studentenzahlen weiter reduzieren könnte. Dieser Spagat ist immer sehr schwierig, sich zu  
90 entscheiden zwischen Sprachschule und Universität. Denn wir haben natürlich zusätzlich  
91 noch sehr viele Studenten aus anderen Studiengängen, die auch teilweise sehr gut sind.

92

93 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
94 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

95

96 Ich glaube, das spielt eine geringere Rolle als in Deutschland. In Deutschland wird so etwas  
97 bereits relativ pragmatisch ausgewählt – das ist mein Eindruck. „Was ich also für eine Spra-  
98 che studiere, damit kann ich hinterher zum Beispiel im „Wirtschaftsraum China“ irgendwie  
99 aktiv werden – und China ist im Kommen. Deswegen mache ich jetzt Chinesisch.“ Ich  
100 glaube, die Leute, die sich tatsächlich dafür entscheiden, Deutsch zu studieren, tun das in  
101 erster Linie aus einem relativ persönlichen Interesse heraus und sind auch darauf einge-  
102 stellt, damit sowieso nicht das große Geld zu verdienen, sondern hinterher Sprachlehrer zu  
103 werden. Es gibt allerdings auch Leute, wie ich gerade schon sagte, die aus anderen Studien-  
104 gängen kommen, und die dann schon im Vorfeld eine pragmatische Orientierung haben.  
105 Das heißt, sie studieren in erster Linie zum Beispiel Ingenieurwissenschaften oder auch  
106 Sozialwissenschaften. Wir haben auch viele, die Philosophie studieren, und die sich aus  
107 dieser Orientierung heraus sagen: „Ich will hinterher einen Doktor in Deutschland machen  
108 und möchte dann gerne bestimmte Autoren auch auf Deutsch lesen können.“ – und die  
109 deswegen dann Teilangebote aus unserer Germanistik wahrnehmen.

110

111 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
112 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

113

114 Das wird stärker gefördert jetzt, das sieht man insbesondere an der *Monografia*. Die jetzt  
115 *Bacharelado* machen, die sollen sich relativ früh orientieren und sich jemanden suchen, der  
116 sie betreut und dann auch entsprechend Seminare für sie zusammenstellt oder empfiehlt.  
117 Und diese *Iniciação Científica* wird ja auch sehr stark gefördert, zum Beispiel durch Stipendi-  
118 en. Also – das ist sehr wenig Geld, aber es geht darum, dass die Studenten sehr früh ein  
119 wissenschaftliches Profil und wissenschaftliches Arbeiten kennenlernen. Das hängt auch  
120 ein bisschen von den Professoren selber ab. In meinem Fall zum Beispiel ist es so, dass ich  
121 hier inzwischen eine relativ große Forschungsgruppe aufgebaut habe, und mich darum  
122 bemühe, auch Leute in diesem Sinne zu rekrutieren und ihnen das wissenschaftliche Arbei-  
123 ten durch gemeinsame Projekte relativ schnell nahezubringen: Transkribieren zu lernen,  
124 Videos zu machen, zu schneiden und so was alles zu lernen. Das ist natürlich auch eine  
125 gewisse Vorarbeit für einen Master, oder möglicherweise auch für einen Doktor. Die Leute  
126 sind sich, glaube ich, heute stärker bewusst als noch vor zehn Jahren, dass sie hinterher auf  
127 dem Arbeitsmarkt ohne einen Master oder einen Doktor relativ verloren sind – gerade in  
128 den Geisteswissenschaften, gerade in den Sprachen, weil man da einfach viel zu wenig Geld  
129 verdient – und dass eine wissenschaftliche Karriere oft der einzige Weg ist, um wirklich  
130 irgendwas zu werden.

131

132 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
133 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
134 **zu arbeiten?**

135

136 Außerhalb der Universität, also jetzt an einer Sprachschule, das ist weniger attraktiv – also  
137 einfach, weil das Gehalt so schlecht ist. Das heißt, es ist immer noch relativ einfach,  
138 Deutschlehrer, Deutschlehrerin zu werden. Quasi alle meine Studenten, die ich betreue,  
139 also in Masterarbeit und Doktorarbeit, haben Erfahrungen mit Deutschkursen gemacht  
140 und arbeiten, wenn sie kein Stipendium bekommen, eben als Deutsch- oder eben Englisch-  
141 lehrer. Das sind ja nicht alle Leute aus dem Bereich Germanistik – und sie sind frustriert,  
142 weil es ein sehr hoher Arbeitsaufwand ist, weil es sehr schlecht bezahlt ist, aber auch auf-  
143 grund der Politik, die an diesen Schulen stattfindet. Also dieses „alle Leute durchkommen  
144 lassen“, Putzfrau für die Schüler sein, generell die Art und Weise, wie diese Schulen funkti-  
145 onieren – das ist also zusätzlich auch noch ein Faktor, der stark demotiviert.

146

147 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
148 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
149 **umfassend?**

150

151 Also, das weiß ich nicht... Vielleicht: Sprachpraxis – Literaturwissenschaft – Sprachwissen-  
152 schaft – Landeskunde / Kulturwissenschaft – Methodik / Didaktik – Übersetzen /  
153 Dolmetschen.

## Interview 12

Ort: Belo Horizonte

Datum: 20.06.2016

Institution: UFMG

Dauer: 13:13

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Tja, das ist ziemlich schwer zu beantworten. Alle backen relativ kleine Brötchen, mit Ausnahme der USP, würde ich sagen. Vielleicht auch noch ein bisschen im Süden, da ist die eine oder andere gute Uni. Es gibt ja in Florianópolis zum Beispiel so ein bisschen eine Ausrichtung so auf Übersetzungswesen. Ja – und wir sind auch dabei, demnächst einen *Bacharelado em Tradução* einzuführen, und da ist natürlich Deutsch auch dabei. Aber generell versuchen alle sozusagen doch ein Minimum in der *Graduação* zu vermitteln – etwas von allem: Literatur, Kultur... Die meisten von unseren Studenten machen nur Portugiesisch oder brasilianische Literatur, und von denen, die Fremdsprachen machen, sind über 60% Englisch, und die restlichen 40% teilen sich alle anderen Sprachen. Deswegen: Wir sind eine kleine Sprache, aber sind zahlenmäßig in Brasilien doch eine der größeren Universitäten, von der Zahl der Deutschstudenten.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Die Schwerpunkte? Also, es ist ganz interessant... Wir haben leider eine hohe Abbruchquote: es gibt jedes Jahr sehr viele die anfangen, aber pro Jahr vielleicht zwei bis vier Leute, die das Studium abschließen, so in dem Dreh. Und das interessante ist, über 90% unserer Leute, die abschließen und die dann in die *pos-graduação* gehen, die machen etwas mit Linguistik. Es gibt kaum jemanden, der hier abschließt, und der sich danach im *Mestrado* in der Literaturwissenschaft weiterbildet. Insofern ist für mich das Berufsprofil schwer zu fassen. Es gibt hier praktisch keine Schulen, wo man Deutsch unterrichten kann, und das heißt, es drängt schon eine recht große Zahl in die *pos-graduação*. Viele unserer Studenten, die ein akademisches Jahr auch in Deutschland verbringen, die machen dann *Mestrado* in Deutschland – in Freiburg, in Köln oder sonst wo. Und viele andere, die hangeln sich so durch, mit Sprachschulen und Privatunterricht.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Solange ich hier bin sehe ich keine grundlegenden Änderungen. Also, das *Bacharelado*, das wurde erst eingeführt, aber ich sehe bis jetzt keinen großen Wechsel. Möglicherweise wird das anders, wenn die Übersetzung kommt, das weiß ich nicht, das ist Spekulation.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Also, das ist immer ein Problem, das wir haben. Unsere Studenten kommen ja mit einem Null-Niveau, praktisch alle, und das heißt, wir können sie in sechs Semestern sprachlich im besten Fall auf ein B1-Niveau bringen. Was uns wirklich hilft ist die Tatsache, dass viele nach Deutschland gehen für ein halbes Jahr, die meisten sogar für ein Jahr. Mit Linguistik habe ich weniger zu tun, dafür aber mit Kultur- und Literaturwissenschaft. Und – wie soll ich sagen? – es ist einfach ein großes Defizit an Wissen da, und auch viele Vorurteile und Stereotypen, die auf dem Bild von Deutschland lasten. Damit haben wir zu kämpfen, und wollen erreichen, dass jeder unserer Studenten doch ein Basiswissen hat von dem, was zum Beispiel deutsche Literaturepochen sind – also nicht den Schiller ins Mittelalter steckt. Und auch die deutsche Kultur – also, das sind Basisfakten, die dann wirklich irgendwo hängen bleiben sollten. Wenn jemand mit einer *Licenciatura* rausgeht, dass er schon irgendwo weiß, wo Hamburg liegt, und dass Bayern nicht das kleinste Bundesland ist. Ich will mal ein Beispiel nennen: Ich habe gerade einen Kurs in *Língua VI*, und da kam jetzt das Thema mit den Dialekten. Da sind unsere Deutschlerner natürlich sehr besorgt und denken, weil es manchmal im Lehrbuch so kommt, man müsse als brasilianischer Deutschlerner alle Dialekte beherrschen, sonst würde man gar niemanden verstehen. Und da muss ich dann einschreiten und sagen: „Moment mal. Jeder hat normalerweise eine Färbung oder eine regionale Variante, aber das ist jetzt nicht so gravierend. Außer, sag ich mal, du kommst in Oberammergau zu einem 80-jährigen, zahnlosen Bauern, der nie aus seinem Dorf gewesen ist, den wirst du nicht verstehen. Aber die Leute, denen du in Freiburg und in Jena und so begegnen wirst, da ist die Frage des Dialekts, glaube ich, nicht so problematisch. Und auch noch weniger in Hannover oder sonst wo.“ Es gibt immer die Frage: „Wie ist das Hochdeutsch? Und warum sprechen die so? Und kann ich das verstehen?“ Gut, es gibt natürlich auch Probleme. Aber es gibt überall Probleme. In Barcelona will vielleicht auch nicht jeder mit dir Spanisch sprechen, unter Umständen.

**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

Das wird sehr wenig thematisiert. Wir sehen das praktisch nur im Rahmen unserer Lehrwerke, da kommt dann irgendwann das Thema „Fachsprachen“ und „Berufsbezug“. Aber ansonsten haben wir dafür kaum Raum. Unser Curriculum wurde schon geschrumpft, und die Zahl der Dozenten ist begrenzt. Wir können wenige optative Fächer, was hier *estudos temáticos* sind, anbieten. Wir müssen unsere Pflichtfächer anbieten, und dann haben wir immer noch ein, zwei weitere: Einen Kurs in Literatur, einen in Linguistik, und vielleicht ein Kulturseminar, was zu einer Thematik stattfindet. Ansonsten sind das die Einführungskurse und die Sprachkurse. Wir haben also sehr wenig Spielraum, um soetwas zusätzlich anzubieten. Fast keinen, würde ich sagen. Wenn es im Lehrbuch vorkommt – wie jetzt gerade im „DaF-Kompakt“ – dann wird das erwähnt, aber...

**6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**



85 Naja, also... das ist auch wieder ein Problem. Zum Beispiel: Alle, die *Licenciatura* machen,  
86 schreiben ja keine Abschlussarbeit. Das heißt, sie werden eigentlich nie gefordert, eine wis-  
87 senschaftliche Arbeit, auch eine kleinere, zu verfassen. Und, soweit ich weiß, in der *grade*,  
88 dem allgemeinen Curriculum für alle Studenten, da gibt es auch kein Fach spezifisch als  
89 Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Es kommt eigentlich zu kurz, würde ich  
90 sagen – aber ich müsste das jetzt auch verifizieren anhand der *grade*, dem *núcleo comum*, in  
91 welchen Fächern das eigentlich behandelt wird. Es ist ja kein Thema für *Língua I*, die Ein-  
92 führung in das wissenschaftliche Arbeiten.

93

94 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
95 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
96 **zu arbeiten?**

97

98 Für oder gegen? Ja, also – ich würde sagen, für mich hängt es sehr viel davon ab, wie flexi-  
99 bel die Person geografisch ist. Hier in Minas Gerais gibt es als Arbeitsfeld eigentlich nur  
100 private Sprachschulen, sonst ist da nichts da. Ich denke, im Süden Brasiliens, ich weiß auch  
101 in Argentinien und Paraguay, da gibt es zum Teil auch Deutschlehrermangel. Also, wir ha-  
102 ben ja Gott sei Dank noch die *Licenciatura dupla*, und viele der Leute werden auch als Portu-  
103 giesischlehrer arbeiten. Das ist ein komplexeres Thema – ich weiß nicht, wie der aktuellste  
104 Stand ist, aber so vor ein, zwei Jahren, gab es hier praktisch kaum noch jemanden, der ir-  
105 gend eine *Licenciatura* machen wollte, und die am wenigsten gefragte war die in *Letras*. Da  
106 gab es für einen Studienplatz auch nur noch eins Komma zwei Bewerber, weil der Lehrer-  
107 beruf jetzt einfach nicht als attraktiv angesehen wird, von der Bezahlung und von den Ar-  
108beitsbedingungen her. Das betrifft jetzt nicht nur das Deutsche, sondern auch Englisch  
109 oder die Fächer, wo man mehr Chancen hat: Das ist nicht attraktiv, sonst gäbe es eine grö-  
110 ßere Nachfrage.

111

112 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
113 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
114 **umfassend?**

115

116 Also, natürlich machen wir Sprachpraxis. Wir machen auch Sprachwissenschaft, und Lite-  
117 raturwissenschaft auch. Was es im Moment noch wenig gibt, aber da sind wir gerade auch  
118 bei einem Neuanfang mit einem neuen Dozenten in diesem Studiengang, das ist Methodik,  
119 Didaktik und Übersetzen. Die anderen Sachen sind schon mehr oder weniger abgedeckt in  
120 unserem Curriculum. Aber wie gesagt, wir haben einen neuen Kollegen, der sich jetzt auch  
121 der Didaktik-Frage annimmt und dazu was anbietet, und im Übersetzen soll auch etwas  
122 kommen. Also – im besten Fall werden wir in ein, zwei Jahren die sechs Bereiche deutlich  
123 besser abdecken können als jetzt.

## Interview 13

Ort: Belo Horizonte

Datum: 20.06.2016

Institution: UFMG

Dauer: 13:32

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4  
5 Das ist unterschiedlich. Übersetzen wird zum Beispiel nur von einer kleinen Gruppe von  
6 Universitäten angeboten. Was gemeinsam ist: wir alle bilden Lehrer aus, also Deutschleh-  
7 rer. Der Unterschied ist, dass hier an den öffentlichen Schulen Deutsch nicht als Fremd-  
8 sprache anerkannt wird, was für uns ein Problem ist. Also, der Arbeitsmarkt für unsere  
9 Studenten beschränkt sich auf Privatschulen, wenn sie im Bundesstaat Minas Gerais blei-  
10 ben wollen.

11

12 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
13 **inwiefern?**

14

15 Ein Schwerpunkt liegt auf Linguistik. Deutsche und allgemeine Linguistik, und das auf  
16 Deutsch. Zudem gibt es auch deutsche Literatur. Übersetzen eher nicht – wir arbeiten an  
17 einem neuen Curriculum, das wird im nächsten Jahr eingeführt, damit die Studenten hier an  
18 der Uni wieder Übersetzen studieren können, Deutsch und auch andere Fremdsprachen.  
19 Ich würde sagen, dass das Profil von unseren Studenten ist, dass sie dieses doppelte Lehr-  
20 amt haben, Portugiesisch und Deutsch. Aber es ist eigentlich kein Germanistik-Studium, es  
21 ist eher „Auslandsgermanistik“, was hier angeboten wird.

22

23 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
24 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

25

26 Ja. Es wurde hier mehr mit Übersetzen angeboten, das wurde dann langsam abgeschafft.  
27 Und auch das Lehramtsstudium, das wurde vor etwa 4 Jahren abgeschafft und dann wieder  
28 eingeführt, aber das kam von oben, vom Bundesministerium für Erziehung. Also, das mit  
29 dem Lehramtsstudium, das ist ein bisschen komisch: denn das gab es, es wurde hier ange-  
30 boten. Die Leute haben hier schon Portugiesisch und Deutsch studiert, und dann wurde  
31 das vom Erziehungsministerium abgeschafft. Mit dem ENEM erhalten wir Studenten aus  
32 anderen Bundesländern, aus allen Bundesländern eigentlich, viel auch aus dem Bundesstaat  
33 São Paulo. Ich denke, dass die *Licenciatura* wegen der Neubewertung der Rolle der Lehrer-  
34 ausbildung und mit der brasilianischen Erziehungspolitik wieder eingeführt wurde.

35

36 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
37 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

38

39 Also, sie sollten fließend Deutsch können – das passiert aber nicht immer. Also, Sprechen  
40 und Schreiben auf B1-Niveau, auf jeden Fall, aber erwünscht ist ein höheres Niveau.

41

42 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
43 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

44

45 Die Studenten, die bei uns Deutsch studieren, vor allem in der Sprachwissenschaft, sind  
46 normalerweise auf eine Universitätslaufbahn ausgerichtet. Sie wollen bei uns einen Master  
47 abschließen und dann promovieren.

48

49 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
50 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

51

52 Das wird viel gefördert. Es gibt eigentlich viele Möglichkeiten bei uns, dass sie diese „wis-  
53 senschaftlichen Hilfskraftstellen“ für Studenten bekommen. Diejenigen, die in der *Gradu-  
54 ação* das Lehramtsstudium oder Sprachwissenschaft studieren, die haben ab dem vierten  
55 Semester die Möglichkeit, bei einem Professor in der Forschung mitzuwirken – das ist die  
56 *Iniciação Científica*. Für Deutsch gibt es nicht so viele Stellen. Ich selbst biete nicht nur für  
57 Deutsch welche an, weil ich Linguistin im Allgemeinen bin, also betreue ich verschiedene  
58 Studenten. Die meisten Leute, die bei mir Master abschließen und promovieren, studieren  
59 Englisch oder Portugiesisch. Bei den meisten der sechs Professoren der Deutschabteilung  
60 gibt es die Möglichkeit, eine *Iniciação Científica* zu machen und sich an der Forschungsgrup-  
61 pe zu beteiligen. Ich habe auch eine für Deutsch, es waren Daten über Deutsch, aber die  
62 Fokus-Gruppen haben wir auf Portugiesisch geführt, denn die Studenten, die mitgewirkt  
63 haben, sind keine Germanistik-Studenten.

64

65 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
66 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
67 **zu arbeiten?**

68

69 Als Deutschlehrer? Ja... Das Problem ist: Sie schließen das Studium hier ab, und auch  
70 wenn sie ein höheres Niveau haben, arbeiten sie normalerweise als Portugiesisch-Lehrer.  
71 Wenn sie bei uns nicht ein Promotionsstipendium haben, wenn sie sich mit Forschung  
72 beschäftigen – es sind sehr wenige Studenten, die sich ausschließlich mit Deutsch beschäf-  
73 tigen. Wenn sie das also machen, dann unterrichten sie ein paar Stunden Deutsch in einer  
74 Privatschule, aber sie verdienen das Brot als Portugiesisch-Lehrer.

75

76 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
77 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
78 **umfassend?**

79

80 Also, an erster Stelle Sprachpraxis, auf jeden Fall. Und dann Landeskunde, zwei. Und dann  
81 Sprachwissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaft, aber als getrennte Fächer, né? Viel-  
82 leicht auf dem Platz drei... Und dann Platz vier: Didaktik. Oder sogar Platz vier Überset-  
83 zen, denn das wird, solange ich hier bin, regelmäßig angeboten, jetzt wird ein Kollege das  
84 wahrscheinlich auch anbieten. Und dann zuletzt Didaktik. Also jetzt im Semester wird

85 mehr Didaktik angeboten. – Es ist so, dass es eine Mindestzahl von Kursen gibt, die wir  
86 anbieten müssen, und dann entfallen manchmal diese Fächer wie „Didaktik“ und auch  
87 „Einführung in die Literaturwissenschaft“ für deutsche Literatur. Also, Literatur wird  
88 schon regelmäßig angeboten, aber wir müssen das Mindestangebot abdecken, und das alles  
89 kommt zusätzlich. Da gibt es Verschiedenes: Es gibt „Einführung in die Literaturwissen-  
90 schaft“, und dann „Deutsche Literatur und Film“. Es ist nicht immer einfach, die Professo-  
91 ren zu finden, sie unterrichten Deutsch und sind auch in anderen Fachbereichen tätig. –  
92 Aber es ist diese Reihenfolge: Also Nummer 1 ist Sprachpraxis, wir müssen sehen, dass alle  
93 Sprachkurse regelmäßig angeboten werden.

## Interview 14

Ort: Rio de Janeiro

Datum: 15.07.2016

Institution: UFRJ

Dauer: 17:48

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 Eu acho que os cursos nas universidades são muito heterogêneos. O próprio Rio de Janeiro  
6 é uma prova disso. No congresso da ABEG, de novembro do ano passado, ficou muito  
7 claro isso: Basicamente duas áreas muito bem distintas e delineadas, as áreas dos estudos  
8 literários, e as áreas dos estudos da linguagem, do ensino do alemão como língua  
9 estrangeira. Os problemas são, no meu entender, no horizonte, bastante homogêneos. Há  
10 diferenças substantivas entre as universidades, mas o conjunto de problemas são bastante  
11 conversáveis.

12 Eu diria o seguinte: o problema maior é a questão do ensino, principalmente o desafio da  
13 Germanística diante a nova realidade no Brasil que se abriu nos últimos anos – não  
14 exclusivamente no Governo do PT, mas mesmo anteriormente. Ou seja: o ingresso de  
15 faixas da população que anteriormente não estudavam, e passaram a estudar na  
16 universidade. Eles trazem consigo uma bagagem de uma escola pública deficiente, e dos  
17 desafios gerais de setores populares de baixa renda. Eu estou falando da nossa área de  
18 Letras, ou seja, da área de um curso de por si só desprestigiado, no contexto do Brasil, né,  
19 porque as carreiras são mal remuneradas, etc. Mas do ponto de vista do alemão, o ingresso  
20 destas pessoas representa um desafio tremendo, porque elas ainda têm muitas deficiências  
21 em respeito à aprendizagem: Aprender a aprender, autonomia. Não que eu goste tanto  
22 dessa palavra, mas eu acho que é uma palavra importante – sem autonomia no sentido dele  
23 “por motor próprio conseguir ter independência nos seus estudos”, se percebe muita  
24 fragilidade. Então, para todos os efeitos, isso representa um aumento líquido de trabalho  
25 tremendo para os professores de Germanística, seja na área de linguagem, ou seja na área  
26 da literatura.

27

28 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
29 **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

30

31 Não temos uma identidade, não podemos dizer que temos uma ênfase maior, seja na área  
32 de literatura, seja na área de língua. Nós não conseguimos sequer estabelecer um plano,  
33 para que aponte numa direção ou na outra. Então, nesse sentido, em termos comparativos,  
34 a UERJ está muito melhor que a gente, está muito mais na frente. O nosso curso, ele é  
35 muito parecido atualmente com o da UFF, da Federal Fluminense. Mas da Federal  
36 Fluminense tem uma marca de estudos literários muito mais consistente que a nossa.  
37 Nosso curso, atualmente, vive uma crise, no sentido etimológico da palavra. Crise mesmo.  
38 Ele não consegue sequer exercer sua crítica.

**3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

Essa é uma pergunta que vai ao ponto central do nosso problema, do nosso questionamento hoje, eu digo da UFRJ. Por que? Porque o curso da UFRJ, há cerca de 15 anos atrás, possuía onze docentes efetivos. Onze. Ele era muito pujante, ele era muito forte. Hoje, nós somos somente cinco. Temos uma fragilidade estrutural tremenda, né, que a gente já alguns anos vive essa realidade, e pleitiando sempre vagas para professores efetivos. Mas enquanto os efetivos não vem, nós solicitamos vagas para substitutos. Então, neste quadro de crise que o país está vivendo, muito possivelmente em função disso, agora nem sequer os nossos substitutos tem perspectiva de serem renovados. Isso ainda não é definitivo, mas dá um quadro de como nossa situação está aqui. Nós temos trabalhado felizmente com o DAAD, e eu até diria: se o DAAD não estivesse aqui presente, a gente estaria numa situação muito grave. Muito grave. Bom, eu digo isso por que: Porque em função dessa falta de professores, deste reduzido número de professores, o nosso curso, ele perdeu, eu diria a 90%, sua identidade.

**4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua opinião?**

A gente, lá como o nosso *Barão de Münchhausen*, a gente tenta se puxar pelo cabelo, e sair dessa situação grave em que a gente se encontra. Eu diria que, do ponto de vista mais urgente, é a gente voltar a uma situação que já existia alguns anos atrás, que é estabelecer um bom curso de alemão. Então, neste sentido, eu acho que a competência de leitura, principalmente, e a competência linguística permitem ao aluno ler bem, e enfrentar bem textos e documentos, seja em que área for. É dizer, eu penso que isso é o nosso grande desafio neste momento. Inclusive para a gente poder gerenciar e manter funcionando – e bem, e se possível expandir – dois projetos de extensão que são muito importantes. Isso é uma marca forte do curso da UFRJ, da Germanística na UFRJ, esse aspecto da extensão. Há dois projetos que existem no momento. Um, e que existe já há muito tempo, é o CLAC, o curso de línguas aberto à comunidade, no qual a língua alemã tem um papel importante. A gente precisa ter monitores para trabalhar nesse curso, então essa habilidade que acabo de mencionar vai no sentido disso aí. E o outro projeto de extensão importante, que se chama PALEP, *Projeto de ensino de alemão em escolas públicas*, é do ensino médio do Rio de Janeiro. E isso é um desafio absolutamente fundamental, porque de fato faz com que o aluno saia da faculdade e vá para as escolas trabalhar com a nossa realidade. Então mais do que nunca, o aluno tem que ter, digamos, no bojo das habilidades que ele tem que desenvolver, uma inteligência intercultural muito acentuada, porque ele encontra pessoas que não têm menor ideia: Têm o interesse abstrato pelo alemão, têm um interesse muito movido pelo discurso do mainstream: do emprego, vai melhorar sua situação profissional, vai melhorar sua situação econômica, etc. Mas eles não têm, efetivamente, a menor ideia do que significa estudar alemão, o que significa essa cultura, a característica da própria morfologia da língua.

84 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
85 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
86 **laboral dos graduados na área?**

87

88 Eu diria que isso está razoavelmente difundido. A discussão está implementada, está em  
89 andamento, mas a gente insiste e bate nessa tecla o tempo todo, entendeu? Isso é uma coisa  
90 muito fomentada. A gente faz permanentemente, desde o *Alemão I*, esse meta-discurso de  
91 que ele tem que estar refletindo o tempo todo o que ele vai fazendo, seja a área que for que  
92 ele atue.

93

94 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
95 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
96 **competências de pesquisa?**

97

98 Eu diria que é um trabalho consistente. Porque nós clamamos o tempo todo, convocamos,  
99 convidamos o tempo todo, já desde os primeiros períodos, os alunos a participarem em  
100 projetos de pesquisa, tocados, evidentemente, aqui pelos professores. Nosso curso,  
101 inclusive, ele tem um diferencial muito interessante, que é que todo semestre a gente faz  
102 uma recepção aos calouros. E nessa recepção dos calouros, nós enfileiramos lá na frente,  
103 nos apresentamos, e cada um fala, muito resumidamente, da sua pesquisa. E a gente, já  
104 desde o primeiro momento, dentro desta cipoada das dificuldades que enfrenta a  
105 universidade, tenta mostrar para eles que fazer pesquisa é muito importante. E a gente  
106 enfatiza bem a questão da competência linguística para eles.

107 Tem *Iniciação Científica*, que o aluno oficialmente pode fazer a partir da conclusão do  
108 terceiro período. Eu por exemplo tenho uma aluna que está fazendo uma pesquisa comigo  
109 sobre as relações do Brasil com a Áustria e a Suíça. Se o aluno for bom, eu acho que ele  
110 desde o primeiro período já pode fazer. Se ele não pode ainda receber uma bolsa ou tem  
111 ainda determinadas limitações – tem, de ponto de vista da língua alemã, é óbvio que ainda  
112 tenha – mesmo assim ele já pode entrar na pesquisa, e isso acontece com frequência.

113

114 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
115 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

116

117 Tá. A gente alerta para não cair, digamos, naquele voluntarismo – eu pelo menos penso  
118 assim, falando no meu nome. É uma espécie de voluntarismo, e até demagógico dizer:  
119 Olha, vai estudar alemão, você vai ter uma colocação no mercado como professor de  
120 alemão. Isso não é verdade. Até porque no Rio de Janeiro você tem três universidades que  
121 vão formando e que vão colocando pessoas que o mercado não pode absorver. Isso é  
122 nítido. Seja nas escolas particulares ou no Instituto Goethe, Corcovado, Colégio Cruzeiro,  
123 seja nas escolas públicas, que agora estão cogitando o ensino de alemão como já existe de  
124 espanhol e de inglês. Então, essa alerta é feito, né. Isso que respeita a profissão do  
125 professor. No ponto de vista do mercado e de modo geral, o que há possibilidade bastante  
126 consistente, seja aí trabalhar como tradutor, seja trabalhar mesmo como secretário, seja  
127 trabalhar com qualquer atividade onde o alemão não essencialmente está em primeiro  
128 plano, mas que a língua alemã vai abrir portas. Isso foi realidade para mim, foi realidade

129 para os colegas aqui no instituto, e é a realidade para a imensa maioria dos professores. O  
130 alemão é *vielversprechend*, neste sentido. E abre portas, não tenho a menor dúvida.

131

132 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
133 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento estão bem preparados, em que**  
134 **áreas menos?**

135

136 Bom, eu diria, em primeiríssimo lugar, o domínio da língua alvo, né, claramente, e a  
137 metodologia e didática. Isso que tem atraído a maior parte dos alunos, e por motivos  
138 óbvios – justamente para que eles possam futuramente trabalhar como professores. A  
139 literatura, ela é tão trabalhada aqui quanto a língua. Mas a literatura sem dúvida que  
140 desperta uma parcela menor de alunos, de *Hauptinteresse*. Tradução e interpretação desperta  
141 interesse nos alunos – a interpretação não, porque é muito longe. Mas a tradução, a gente  
142 trabalha sim nas aulas, tanto de língua quanto de literatura: eu trabalho, os colegas  
143 trabalham. Cultura-*Landeskunde*, também estamos o tempo todo falando sobre isso. Agora,  
144 Linguística de ponto de vista de contribuição específica, eu diria que isso não é tematizada  
145 aqui. Eu até falo sobre isso sim, mas falo lateralmente, e mais em aulas da pós-graduação.  
146 Porque eu trabalho isso, trabalho a questão de Herder, Humboldt e Nietzsche, e tantos  
147 outros, enfim.



## Interview 15

Ort: Rio de Janeiro

Datum: 15.07.2016

Institution: UFRJ

Dauer: 16:21

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4

5 Eu diria que o eixo principal é o ensino de alemão como língua estrangeira, e em algumas  
6 outras universidades a tradução, e outras em ciência da literatura. São as áreas que eu vejo  
7 que são mais desenvolvidas na USP, na UFMG... Eu diria que para os alunos, a principal é  
8 a área de DaF e, para quem quiser, seguir a área de tradução e ciências da literatura.

9

10 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
11  **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

12

13 É uma excelente pergunta, que fazemos entre nós. Somos cinco professores efetivos, e dos  
14 cinco, eu diria três trabalham em língua e em literatura, e dois colegas trabalham só com  
15 língua e prática de ensino. Em linhas gerais, o objetivo geral aqui é formar professores de  
16 alemão, tanto que todos nós trabalhamos com o ensino de alemão. Mas não é excludente  
17 outras possibilidades, tais como no caso de um mestrado, uma pós-graduação em  
18 Linguística Aplicada, ou bem fazer na área de História. Então, há possibilidades, mas o  
19 “carro chefe” seria mais a formação de professores.

20

21 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
22  **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

23

24 Eu diria que o curso ficou mais amplo, aquela necessidade que os colegas tinham de formar  
25 professores de DaF já não é dominante. Ou seja: eu diria é a principal, mas não é  
26 excludente. O enfoque agora é permitir ao aluno que através do curso de Germanística  
27 aqui, ele decida onde vai aplicar o alemão, talvez em outra área profissional. Pode até  
28 trabalhar como secretário nas empresas, no aeroporto, na *Lufthansa*, ou seguir a carreira de  
29 tradução. Ainda é o dominante, mas não se fecha mais em DaF, até mesmo porque o  
30 público mudou. A partir do governo do Partido dos Trabalhadores, houve um acesso  
31 maior do público que não tinha acesso a nosso curso, e desse público, não todos querem  
32 ser professores de alemão. Eles querem o alemão para poder ter uma posição melhor. Por  
33 isso eu digo, o DaF não é agora a linha – é a principal, mas não a única e determinante.

34

35 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
36  **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
37  **opinião?**

38

39 A preocupação maior recai aqui ainda em ensinar o aluno a escrever textos, como saber o  
40 alemão padrão, e na parte comunicativa. Embora na parte comunicativa a meu ver ainda  
41 não estamos no nível adequado, porque somos de uma certa maneira pressionados pela  
42 questão do material didático que nós mesmos escolhemos. Agora, do ponto de vista das  
43 competências sociais, talvez o que mais se tenta fazer é mostrar do ponto de vista cultural,  
44 que o conhecimento de alemão pode abrir áreas de emprego. Eles podem trabalhar em  
45 empresas, laboratórios, ou mesmo auxiliar colegas de engenharia, como um instrumento de  
46 possibilidades para o aluno, em que ele possa ser mais rentável.

47

48 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
49 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
50 **laboral dos graduados na área?**

51

52 Bom, isso aí, eu vou falando sempre, mas todos meus colegas fazem isso também. Nós  
53 deixamos bem claro que o alemão não precisa ter o professor como objetivo, inclusive  
54 porque se todos os alunos se formassem professores de alemão, haveria desemprego no  
55 Rio. O alemão pode ser uma ferramenta indispensável e fundamental para ser utilizada em  
56 outras áreas.

57

58 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
59 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
60 **competências de pesquisa?**

61

62 Essas questões mais ligadas à pesquisa são para alunos que decidem participar de projetos  
63 como o PALEP, o CLAC, que aí começam a ter disciplinas de metodologia de pesquisa.  
64 Esses alunos, que compõem um universo bem menor, de uma certa maneira, eles  
65 pretendem trabalhar com o magistério em que a língua alemã será fundamental. No caso do  
66 projeto sobre a literatura medieval, há possibilidade de desenvolver temas do mundo  
67 medieval com a contemporaneidade brasileira, e o aluno pode utilizar isso em concurso  
68 para Literatura Comparada ou para áreas similares.

69

70 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
71 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

72

73 Bom, vamos começar pela parte boa: a favor, ainda é um mercado razoavelmente amplo,  
74 no sentido de que colégios entram em contato conosco solicitando que os bons alunos, que  
75 passam por esse processo de pesquisa, que tem boas notas – e em alguns casos até  
76 conseguem por exemplo uma preparação adicional no Goethe – eles são requisitados. Nós  
77 fazemos uma carta de recomendação e eles podem tentar trabalhar no colégio Cruzeiro, no  
78 Corcovado, ou na escola Suíça. Então, esse é um argumento muito bom, se o profissional  
79 entra num colégio desses, ele tem sua vida assegurada. A parte negativa que a gente sempre  
80 diz é que isso varia com o panorama político-econômico em que vivemos. De uns tempos  
81 para cá, por exemplo, a Áustria tem nos procurado. Da mesma forma que existe o DAAD,  
82 existe o OeAD, eles já nos ofereceram a possibilidade de bolsas para os alunos ficarem um  
83 semestre na universidade de Viena. Eu creio que isso é muito bom. Esse pessoal que vai  
84 para fora, ou esse pessoal que já consegue um trabalho, eles voltam diferentes. Todo aluno

que vai e volta, ele volta com uma garra, uma vontade. Então, ainda está ligado ao ensino de alemão, mas não é só isso.

**8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem preparados, e em que áreas menos?**

O domínio da língua-alvo sem dúvida é uma prioridade. A parte de linguística, no sentido estrito do termo, nós não temos tanta preocupação com isso. Metodologia e didática sim, porque todos os alunos que se inscreveram na licenciatura passam pelas matérias.

Literatura, alguns se interessam – alguns até fazem pós-graduação em História e acabam entrando por uma outra área. Os textos são trabalhados, mas eu devo confessar que eu ainda não vejo uma força principal que eu acho que deveria ocorrer em literatura. E os próprios alunos também, eles sentem, ou parece que parte deles, que a literatura pode ser algo como um deleite, enquanto que a língua não, é um *Zwang*, um *Pflicht*. *Kultur* e

*Landeskunde* é discutido, mas não é a área principal. Tradução e interpretação como uma área específica, não. Mas na literatura, todos nós usamos textos originais e acabamos usando técnicas de tradução para facilitar, mas não no sentido de uma tradutologia.

## Interview 16

Ort: Rio de Janeiro

Datum: 15.07.2016

Institution: UFRJ

Dauer: 15:24

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 O que eu vejo em comum é o uso de material: a maioria usa o mesmo tipo de material. Eu  
6 acho isso um problema, pois não temos pessoal nem recursos para desenvolver o material  
7 próprio, adequado para a universidade. Algumas universidades fizeram esta iniciativa, eu sei  
8 que no Sul eles fizeram, mas não sei como está sendo lá. Para ser bem sincera, eu gostaria  
9 muito de saber como estão sendo os cursos no restante do Brasil. Eu estive em um evento  
10 em São Paulo no ano passado, pude ter uma idéia, mas ainda foi limitado.

11

12 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
13 **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

14

15 De Letras-alemão existe hoje uma discussão de que perfil nós gostaríamos, pois isso não  
16 está muito bem definido. Tem uma tradição de ter um perfil mais universalista, mais geral,  
17 então aqui os professores não dão foco em DaF, mas sim em Germanística, e não em  
18 ensino de alemão como língua estrangeira. Mas esta discussão está em construção, a gente  
19 ainda não fechou num perfil específico.

20

21 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
22 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

23

24 A gente teve uma expansão universitária há pouco tempo. Então, todos os professores, até  
25 mesmo os mais antigos, na fala deles está sempre presente essa mudança no aluno, que eles  
26 precisam ser acolhidos. Falam da necessidade de inclusão destes alunos. Então, neste  
27 sentido eu acho que a gente está tentando um enfoque a autonomia, um trabalho mais  
28 inclusivo com os alunos, não mais como: “Não acompanhou, está fora!” Não, eu acho que  
29 a gente está tentando fazer este trabalho de acolhimento com os alunos.

30

31 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
32 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
33 **opinião?**

34

35 De um tempo para cá, eu mencionaria a criticidade, que é uma habilidade. Então, além de  
36 você ouvir, escutar, você tem que ter a habilidade também de compreender criticamente  
37 um texto. E existem outras habilidades. Eu particularmente trabalho agora com didática e  
38 práticas de ensino, então isso também é muito importante, porque os alunos que querem se

39 formar como professores, têm que ter essa idéia mais ampla sobre a língua e o ensino da  
40 língua. Mas acho importante focar na competência intercultural, na criticidade, pensar na  
41 língua de forma mais ampla e abrangente.

42

43 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
44 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
45 **laboral dos graduados na área?**

46

47 Com os alunos que tenho trabalhado – que muito além de alunos já estão experimentando  
48 esta experiência como professores – a gente tem tentado trabalhar com projetos e focando  
49 principalmente na interdisciplinaridade. O alemão é “Wie heißt? Wie geht es?”, mas eu  
50 acho interessante mostrar para os alunos como a língua alemã está presente no nosso dia a  
51 dia. Então a gente trabalha com projetos para ver por exemplo quais objetos foram  
52 inventados por alemães. A gente fala sobre “Das Tagebuch der Anne Frank”, e vai  
53 pesquisar onde ela viveu. Então, a gente tenta relacionar o ensino da língua com o ensino  
54 da cultura, com outros aspectos da língua que fazem essa conexão entre Alemanha e Brasil,  
55 e outros países onde o alemão está presente.

56

57 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
58 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
59 **competências de pesquisa?**

60

61 Aqui no curso está sendo estimulado principalmente nos projetos de *Iniciação Científica*.  
62 Então, aos calouros, logo no início, nós apresentamos nossas linhas de pesquisa, até para  
63 que eles conheçam quais são os professores e as possibilidades que eles têm de pesquisa.  
64 Então, muitos alunos tem um interesse maior pela literatura, outros já desde o início se  
65 colocam interessados na área de ensino e na sala de aula. No momento a gente tem muitos  
66 alunos com bolsas de *Iniciação Científica*, tanto da UFRJ quanto da FAPERJ. Muitas  
67 pesquisas são apresentadas em congressos. Em outubro há uma outra *Jornada de Iniciação*  
68 *Científica*. Eu sozinha tenho quatro alunos que vão apresentar projetos. Fora isso tem os  
69 alunos que escolhem as áreas que eles querem pesquisar para sua monografia, que é o  
70 trabalho de fim de curso. Essa monografia muitas vezes serve para eles como um projeto  
71 de mestrado – não são poucos os alunos que pegam seu tema de monografia para fazer um  
72 mestrado. Não é a maioria, mas não são poucos os alunos que estão engajados em um  
73 trabalho de pesquisa acadêmica.

74

75 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
76 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

77

78 Eu posso falar por experiência própria, e ver como o alemão está presente na nossa vida,  
79 na história, e como ele tem relação com outras disciplinas. A gente tem um projeto por  
80 exemplo de fazer o *Sauerkraut*, então a gente convida um professor de química para falar na  
81 aula. Eu vejo esta interdisciplinaridade, da possibilidade dos alunos adquirirem  
82 conhecimentos em várias áreas, com a ajuda do alemão, como um dos pontos pró. Então,  
83 eu gosto de estimular os alunos a pensarem por esse caminho. Fora isso, o alemão, perto  
84 de outras línguas estrangeiras, ainda é uma língua pouco falada, e existem poucos

85 professores – isso é um ponto a favor dos alunos que se formam como professores. Como  
86 ponto contra... Talvez este seja um ponto contra, que nós no Rio ainda não temos alemão  
87 na escola pública, e isso seria interessante. Mas a gente está trabalhando nisso, eu faço parte  
88 de um equipe que presta apoio para o Governo do Estado no sentido de implementar o  
89 alemão. Então eu não tenho muita coisa contra a dizer.

90

91 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
92 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
93 **preparados, e em que áreas menos?**

94

95 Pelo que estou vendo dos seis pontos, eu vejo que tem muitos professores que trabalham  
96 com tradução, apesar de não ser uma linha da nossa pós-graduação. *Kultur* e *Landeskunde*,  
97 infelizmente só na graduação. Literatura é um eixo bem forte na UFRJ, inclusive com  
98 possibilidade de se fazer literatura comparada. Metodologia-didática eu não tenho dúvidas,  
99 toda essa parte de didática de línguas estrangeiras modernas, é bem possível que o aluno  
100 consiga ter um foco de estudo nessa area. Linguística não tanto. Dominio da língua-alvo  
101 seria um dos principais objetivos. Dos seis pontos, a linguística é a que está sendo menos  
102 contemplada.

## Interview 17

Ort: Araraquara

Datum: 14.06.2016

Institution: UNESP

Dauer: 13:54

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4  
5 Also, eigentlich gibt es nicht so viele Möglichkeiten, nicht viele Institutionen, die so eine  
6 Ausbildung anbieten. Ich würde sagen, das Goethe-Institut ist natürlich die erste Adresse.  
7 Im Fall der *Licenciatura* gibt es ein paar Universitäten, die UNESP, die USP, und die *Univer-*  
8 *sidade Federal de Curitiba*, aber im Ganzen würde ich sagen, das ist sehr mangelhaft, meiner  
9 Meinung nach. Wenn es eine allgemeine Charakteristik gibt, dann würde ich sagen, dass es  
10 sehr mangelhaft ist, weil die Studenten ohne vorherige Kenntnisse kommen. Sie müssen  
11 alles bei uns lernen, also die Sprache, die Kompetenz, und erst danach sollten sie eine Leh-  
12 rerausbildung durchlaufen. Aber das ist nicht der Fall: man macht alles auf einmal. Das ist  
13 nicht der Fall beim Goethe-Institut, das ist natürlich bekannt.

14

15 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
16 **inwiefern?**

17

18 Also, wenn man an den Studienplan denkt – vielleicht würde ich sagen, man hat mehr Un-  
19 terrichtsstunden im Sprachunterricht. Ein bisschen Literatur, und sehr wenig Didaktik.  
20 Schwerpunkt wäre das Erlernen der deutschen Sprache durch immer noch sehr traditionel-  
21 le Mittel, wie Lehrwerke und so.

22

23 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
24 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

25

26 Ein bisschen hat es sich schon geändert, weil die älteren Dozenten inzwischen gegangen  
27 sind. Sie haben nach einem bestimmten Modell ausgebildet, das heißt, nach diesem Über-  
28 setzungs- und Pattern-Modell, né, und das hat sich ein bisschen geändert. Auch ich kann  
29 sozusagen als Erneuerung betrachtet werden, aber meine Lehrer, meine Dozenten, die wa-  
30 ren noch streng diesem Modell verbunden. In den letzten drei oder vier Jahren haben wir  
31 neue Kolleginnen zu uns bekommen, die kennen neue Methoden, und die haben auch eine  
32 bestimmte Ausbildung gemacht. Aber im Ganzen, würde ich sagen, ist das nicht so anders  
33 – es hängt von der individuellen Ausbildung ab.

34

35 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
36 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

37

38 Also, was ich persönlich denke? Ich würde sagen, man müsste zuerst noch mehr lernen wie  
39 man kreativ schreiben kann, also die Schreibkompetenz, né, denn es gibt sonst nicht viele  
40 Möglichkeiten dafür, nicht viel Zeit. Am meisten übt man Übersetzen, ein bisschen münd-  
41 liche Kompetenz, und es fehlt noch Hörverstehen. Ich meine, Hörverstehen und schriftli-  
42 che Kompetenz wären also noch auszubauen. Viel Grammatik haben wir immer noch. Ich  
43 würde sagen, hier gibt es einen *Curso de Letras*, und das ist anders als Privatschulen, oder  
44 auch anders als beim Goethe-Institut: Hier lernt man auch Linguistik, lernt auch Geschich-  
45 te, Philologie, Geschichte der Grammatik und so weiter, und Grammatik in den Grundla-  
46 gen, und ich würde sagen, dass das Lernen von Fremdsprachen stark beeinflusst wird von  
47 diesen verschiedenen Fächern.

48

49 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
50 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

51

52 Die werden schon diskutiert. Ich würde sagen, dass die meisten Lehrwerke solche Sachen  
53 vorstellen. Aber manchmal gibt es bestimmte Kurse wie *Cursos de Extensão*, né, nicht regel-  
54 mäßige Kurse, die den Fokus auf diese bestimmten Bereiche setzen. Ich würde sagen, das  
55 wird schon ein bisschen angeboten. Aber es fehlt noch viel. Vielleicht ist bekannt, dass wir  
56 480 Stunden haben, das ist der ganze Kurs, der besteht aus 480 Stunden Deutsch, als  
57 Sprachunterricht, nur Sprache. Ich würde sagen, das ist zu wenig. Man muss zuerst die  
58 Kompetenz aufbauen und dann integrieren.

59

60 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
61 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

62

63 Im Studium der deutschen Sprache? Hach... Ich würde sagen: Nicht viel. Tja, es kommt  
64 einfach nicht so in Betracht. Wir sprechen darüber, weil es doch Studenten gibt, die einen  
65 Magister machen wollen. Hier bei uns gibt es die *Linguística*, im *Programa de pós-graduação*. Ein  
66 paar Ausnahmen, ein paar Studenten, die sehr gut sind in Deutsch, die entscheiden sich  
67 dann manchmal für ein bestimmtes Programm in der Linguistik, die bleiben dann mit einer  
68 Fremdsprache, und ein bisschen Linguistik. Aber das ist immer sehr improvisiert, das wird  
69 nicht gründlich bedacht.

70

71 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
72 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
73 **zu arbeiten?**

74

75 Hmm – ich glaube, einige fühlen sich sicher berufen, als Lehrer zu arbeiten. Aber am  
76 meisten ist Lehrer ein Job, den man irgendwie ausfüllt. Von den Privatschulen hier in der  
77 Stadt wird nicht viel verlangt, so dass manche denken: „Also, ich habe Deutsch an der Uni  
78 studiert, dann kann ich das schon, dann bin ich schon ein kompletter Lehrer.“ Nee – das  
79 ist nicht der Fall. Aber der Besitzer der Schule, es ist ihm egal, wer da unterrichtet, und wie.  
80 Deswegen ist es meist so, wenn man keine andere Möglichkeit hat, wird man Lehrer, würde  
81 ich sagen.

82 Wer dann später als Deutschlehrer arbeitet, das ist die Minderheit, ich bin sicher. Also, so  
83 einfach ist das nicht, man muss schon ausgebildet sein – nicht perfekt, aber die Grundlagen



84 muss man schon haben. Also, sagen wir, von einer Gruppe mit zehn, zwei von denen wer-  
85 den Deutschlehrer. Was die anderen machen? Sie entscheiden sich für Literaturwissen-  
86 schaft, wenn sie an der Uni bleiben, oder die machen etwas ganz anderes – ich kann nicht  
87 so sagen, was. Die werden vielleicht Portugiesischlehrer.

88

89 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
90 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
91 **umfassend?**

92

93 Was sie am meisten machen? Ich würde sagen... Also, *Tradução* nicht als Ziel, sondern als  
94 Inhalt. Zuerst *Domínio da Língua alvo*, dann *Tradução*, dann *Literatura*, dann Landeskunde...  
95 Linguistik und Metodologia são os últimos.

## Interview 18

Ort: Araraquara

Datum: 14.06.2016

Institution: UNESP

Dauer: 27:48

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Es ist schwer, etwas zu sagen, was die Universitäten allgemein gemeinsam haben könnten, weil die Universitäten eigentlich ziemlich unterschiedlich voneinander sind. Ich würde sagen, man hat auf der einen Seite die USP in São Paulo, die bekommen Studenten aus dem ganzen Land, und die können sich dann ganz konzentrieren auf das Deutsche, was Sprache und was Literatur anbetrifft. Das ist also etwas ganz eigenes. Dann hat man im Süden, zum Beispiel in Porto Alegre, in Florianópolis, in Curitiba, sehr viele Leute, die von Deutschen abstammen. Und die können sehr oft Deutsch von zuhause aus, aber sie können sehr oft nur Dialekte sprechen. Das heißt, sie lernen auch Hochdeutsch, und eigentlich eine neue Seite, eine modernere Seite der deutschen Kultur, eigentlich vom Nullpunkt aus. Das ist dann auch eine ganz andere Perspektive. Und im Rest von Brasilien, und da sind wir hier auch mit einbezogen, da hat man Studenten, die sind meistens Brasilianer, und die interessieren sich für sehr verschiedene Sachen. Manchmal ist es sogar hauptsächlich die brasilianische Kultur, so dass das Deutsche – die Sprache, die Literatur, Kultur, Landeskunde und so weiter – wie eine Bereicherung ist. Oder auch ein Mittel, um sogar die brasilianische Kultur anders anzusehen, und in einer tieferen, vielleicht in einer besseren Art zu behandeln, indem man sie mit einer anderen Kultur vergleichen kann. Also, wir haben Studenten, die sehr verschieden sind. Manchmal hat man in einer selben Klasse Studenten mit ganz verschiedenen Interessen, und die eigentlich etwas ganz anderes suchen. Deshalb finde ich es schwer zu sagen: „Ja, was haben diese ganzen Leute, diese ganzen Universitäten, diese ganzen Klassen, eigentlich gemeinsam?“ Weil es eben sehr verschieden ist. Und dann hat man Leute, die wollen Deutsch lernen, das heißt die Sprache, Kultur und so weiter, um Deutschlehrer zu werden. Aber man hat auch Leute, die wollen andere Sachen machen, und da kommt das Deutsche dazu, als ein weiterer Punkt. Und ich finde das auch ziemlich interessant. Manchmal sieht man Leute, die zum Beispiel sogar eine Doktorarbeit schreiben, und irgendwie – manchmal direkt, manchmal indirekt – befasst sich diese Arbeit zum Beispiel mit einem deutschen Autor, mit einem deutschen Buch, ein Roman zum Beispiel, und diese Person kann nicht einmal Deutsch lesen. Aber das Thema, der Kontext – ja, irgendwie spielt die deutsche Kultur da eine Rolle, und diese Person befasst sich dann mit dieser deutschen Kultur im Allgemeinen. Nur ein Autor, manchmal auch nur ein Buch, aber auf einmal ist die deutsche Kultur dann doch für diese Person wichtig. Und da findet man ganz vieles, ganz verschiedenes, im Allgemeinen.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

39  
40 Was wir machen, ist grundsätzlich die Vorbereitung für einen Deutschlehrer. Wir versu-  
41 chen, alle Studenten dafür vorzubereiten. Aber ich würde sagen, dass vielleicht 20 Prozent  
42 davon, vielleicht manchmal 30 Prozent, wirklich Deutschlehrer werden oder werden wol-  
43 len. Und die anderen, die werden also diese Kenntnisse gebrauchen für andere Sachen.  
44 Manchmal für einen Master, aber nicht unbedingt werden sie Deutschlehrer. Eigentlich  
45 machen wir verschiedene Sachen, denn wenn 20 Prozent wirklich nur das verwirklichen  
46 werden oder verwirklichen wollen, dann muss man im Alltag manchmal verschiedenes an-  
47 passen, und nicht alles so machen wie man das vorher in der Vorbereitung geplant hatte.  
48 Aber ich würde sagen, dass sich in den letzten Jahren immer mehr Studenten dafür interes-  
49 sieren, wirklich Deutsch zu lernen, sich dafür interessieren, nach Deutschland zu kommen  
50 – als Au-Pair, oder mit irgendeiner Art Stipendium, mit dem DAAD oder was auch immer.  
51 Sie besuchen auch hier in Brasilien zum Beispiel das Goethe-Institut und andere Institute,  
52 zum Beispiel für Fachdiplome, und was so zur Verfügung ist. Und ich finde, in den letzten  
53 Jahren haben wir mehr Schüler bekommen, die sich wirklich für das Deutsche interessie-  
54 ren, und wir haben Schüler, die besser vorbereitet sind, indem sie wirklich dazu fähig sind,  
55 und auch die Lust dazu haben, die Ausdauer und die Zeit und so weiter, sich das Deutsche  
56 anzueignen und wirklich dafür zu kämpfen. Denn es ist ein Kampf, die deutsche Sprache  
57 ist nicht einfach. Wir sind weit weg von São Paulo, vom Goethe-Institut, von allem mögli-  
58 chen, und da ist es nicht jeder Student, der das will, der das dann auch später wirklich ma-  
59 chen kann. Aber ich muss sagen, ich sehe ein Wachstum in der Anzahl von Studenten, die  
60 das wirklich machen wollen und die da wirklich hinterher sind. Wir haben mehrere gute  
61 Studenten, die jetzt schon Lehrer sind. Ich habe sogar eine Kollegin, das war meine Stu-  
62 dentin vor einigen Jahren, und jetzt ist sie meine Kollegin hier an der Uni, das ist etwas für  
63 mich sehr, sehr Schönes.

64

65 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
66 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

67

68 Ja, da gab es eine Änderung, ich weiß jetzt nicht genau, vor sieben Jahren oder so, und jetzt  
69 haben sie mehr Stunden pro Woche für die Sprache, weniger Literatur und mehr Sprache.  
70 Auf der einen Seite ist das nicht so gut für die Literatur, aber ich glaube, sie haben jetzt  
71 bessere Möglichkeiten, schneller die Sprache zu lernen. Und das motiviert sehr, wenn sie  
72 schneller anfangen, zum Beispiel einen Song zu hören, und da fangen sie an zu verstehen,  
73 und sie sagen: „Mein Gott, ich kann fast alles, und ich kann die Hälfte, und eine Menge  
74 Wörter verstehen!“ Das motiviert sehr, und da werden sie dann ganz begeistert und wollen  
75 weiter lernen und besser lernen, mehr lernen und so weiter. Ich glaube, das war sehr gut. –  
76 Aber ich glaube auch, auf der anderen Seite haben wir hier an unserer Universität mehr  
77 Möglichkeiten. Zum Beispiel wenn es am Ende des Kurses dazu kommt, dass sie eine Ab-  
78 schlussarbeit schreiben. Ich merke in den letzten Jahren, dass immer mehr Studenten sich  
79 dafür interessieren, in dieser Abschlussarbeit eine Übersetzung vom Deutschen ins Portu-  
80 giesische auszuarbeiten. Sie suchen immer intensivere, und ich würde auch sagen, immer  
81 längere und schwierigere Texte aus. Das finde ich sehr schön. Natürlich sind das wenige,  
82 man kann nicht sagen, dass es eine ganze Menge ist, aber vor einigen Jahren sah man das  
83 überhaupt nicht, und jetzt findet man das schon. Da merkt man einen Unterschied. Ich

84 glaube, das Interesse der Studenten hat sich sehr dazu gewendet, das Deutsche kennen zu  
85 lernen und sich das anzueignen.

86

87 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
88 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

89

90 Ja... ich glaube, vor einigen Jahren dachte man hauptsächlich daran, Grammatik zu lernen  
91 und das ganz intensiv zu bearbeiten. Heutzutage ist Grammatik immer noch sehr, sehr  
92 wichtig: Unsere Studenten, sie wollen immer wissen: „Warum?“ Man versucht immer, so  
93 kommunikativ wie nur möglich zu sein, aber dann fragen sie: „Warum ist das so? Ja, aber  
94 der andere Satz, da war das anders, warum ist das hier jetzt so und nicht mehr so?“ Und da  
95 fragen sie solange bis man eben einfach Grammatik gibt. Also, man kann Grammatik nicht  
96 beiseitesetzen. Aber ich finde, die Studenten interessieren sich sehr für Landeskunde heut-  
97 zutage, immer mehr müssen wir das einbeziehen, weil sie das verlangen. Sie fragen, sie  
98 wünschen es sich, und wenn man fragt: „Wollt ihr das sehen oder das?“, dann suchen sie  
99 immer etwas aus, das mit Landeskunde zusammenhängt. Ich finde, neben Landeskunde ist  
100 das Übersetzen wichtig. Ich weiß nicht, wie es woanders ist, aber unsere Studenten hier in  
101 Araraquara haben das Bedürfnis, die zwei Sprachen, das Portugiesische und das Deutsche,  
102 zu vergleichen, und in diesem Vergleich das Portugiesische besser kennenzulernen.  
103 Manchmal entdecken sie Sachen, dann sehen sie ein deutsches Wort und sagen: „Mein  
104 Gott, das ist so komisch, so anders, warum?“ Und dann sage ich: „Ja, aber schaut doch mal  
105 das portugiesische Wort an, da funktioniert doch einigermaßen das gleiche.“ Und dann  
106 sagen sie: „Oh, das hatten wir noch nie gemerkt.“ Also dieser Vergleich, was Wortschatz,  
107 aber auch was Wortbildung, was Satzbildung anbetrifft, ich finde, da ist die Übersetzung  
108 sehr wichtig. Und natürlich lernt man mit der Übersetzung auch sehr vieles von der Spra-  
109 che, gewisse Sachen. Vor kurzem zum Beispiel, zweimal, letztes Jahr und dieses Jahr, da  
110 kam eine „Kichererbse“ vor, und das kam zu einem Punkt, dass wir bei mir zuhause ein  
111 Essen machten, und unter anderem hatten wir dann Kichererbsen, weil es Leute gab, die  
112 noch nie eine Kichererbse gesehen hatten. Ja, sie kannten keine Kichererbsen. Das fing  
113 also mit dem Wort an, das ist so komisch, „eine Erbse, die kichert“, aber dann auch eine  
114 Menge Unterhaltungen, was man hier isst, und was dort, und wie man das vorbereitet, und  
115 wie man Kichererbsen in Deutschland isst, in Brasilien und so weiter. Und ich habe auch  
116 sehr viel dabei gelernt! Das heißt: Ich finde, dass Landeskunde für uns sehr wichtig ist. Und  
117 die Übersetzung ist ein Feld, das sich hier bei uns in Araraquara immer erweitert. Es ist ein  
118 Feld, das wir noch nicht erobert haben, wir haben noch keine Kurse direkt, um diese Über-  
119 setzung auszuüben und richtig zu trainieren, und ich glaube, das brauchen wir jetzt, das ist  
120 unser nächster Punkt, ja.

121

122 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
123 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

124

125 Ja, ich glaube eigentlich, dass man das nicht so richtig im Unterricht anspricht, es kommt  
126 nicht sehr oft dazu. Aber immer wieder kommen die Studenten mit Fragen, und auch wenn  
127 man das vorher nicht vorbereitet hat, da kommt das dann zum Vorschein und dann be-  
128 spricht man das. Wir haben Studenten, die sich für Bereiche interessieren wie zum Beispiel  
129 Verlage und die Arbeit in Verlagen, oder selbst bei Zeitungen. Also Sachen, die eigentlich

130 nichts mit uns zu tun hätten, denn unsere Vorbereitung ist ja für Lehrer. Aber das finde ich  
131 immer interessant, denn die finden dann auch irgendetwas hier um sich dafür dann vorzu-  
132 bereiten. Auch die Abschlussarbeit, die sie am Ende der Graduation machen können, man  
133 kann dazu die Möglichkeit geben, dass sie dann etwas ganz bestimmtes ausarbeiten, dass sie  
134 auch forschen, was da zu machen ist. Ich glaube, bei den meisten Studenten, auch wenn sie  
135 es sich nicht wünschen, kommt immer die Frage: „Werde ich Lehrer? Möchte ich Lehrer  
136 werden?“ Ich glaube, das ist immer die Frage Nummer eins, die sie sich stellen, aber man  
137 hat auch immer andere Möglichkeiten, die irgendwie zum Vorschein kommen, und das  
138 sind Möglichkeiten, mit denen man rechnen kann und muss. Je nachdem, ob man manch-  
139 mal mehr davon versteht oder nicht, kann man dann auch versuchen zu helfen, oder  
140 manchmal auch ganz individuell mit einem Studenten eine gewisse Sache suchen, Material  
141 zum Beispiel, und sich hinsetzen und darüber diskutieren. Aber ich glaube, im Unterricht  
142 haben wir eigentlich nichts dafür vorgesehen, um diese Sache des Berufs und der verschie-  
143 denen Möglichkeiten richtig auszuarbeiten.

144

145 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
146 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

147

148 Für uns kommt immer an erster Stelle, dass sie so viel Deutsch können, dass sie erst einmal  
149 das Allgemeine verstehen, das Einfachste verstehen. Aber ich würde sagen, vielleicht zwei  
150 Prozent, drei Prozent interessieren sich schon für etwas Weiteres, etwas, das zur Forschung  
151 beiträgt, zum Beispiel Literaturwissenschaft, oder Filmwissenschaft, oder irgendwie sowas,  
152 das in diese Richtung geht. Aber wir haben keinen Kurs, der sich so richtig mit dieser Frage  
153 beschäftigt. Unsere Studenten, die fangen bei null an, die große Mehrheit, das heißt, wir  
154 kommen nicht auf den Punkt, dass wir so spezifisch mit der Sprache mit ihnen arbeiten  
155 können. Das kommt dann erst später, nicht in der Graduation.

156

157 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
158 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
159 **zu arbeiten?**

160

161 Ja, ich denke, das ist immer das Stellenangebot, das ist eigentlich dafür und dagegen. Wer  
162 hier aus der Stadt ist und hier bleiben möchte, für den ist es schwierig. Es gibt schon Schu-  
163 len, hier in der Stadt, die Deutsch lehren, aber da brauchen sie nicht so viele Lehrer, also da  
164 ist das Stellenangebot sehr gering. Das spricht also dagegen, dass sie Lehrer werden. Aber  
165 wer von ihnen bereit ist, von hier wegzugehen, nach São Paulo zum Beispiel, der kann da-  
166 mit rechnen, dass er eine ganze Menge an Stellen finden kann, auch in Firmen, nicht nur an  
167 Schulen. Also – was spricht dagegen? Die deutsche Sprache ist schwer, viele sagen: „Ich  
168 werde das bis zu einem gewissen Punkt lernen, und das genügt mir schon, da ich eigentlich  
169 nicht Lehrer werden will, ich möchte nur einiges für irgendetwas anwenden, und das geht  
170 schon für mich, also höre ich hier auf.“ Oder sie sagen dann: „Ja, ich möchte wirklich wei-  
171 ter lernen. Also, die Grammatik wird immer schwieriger, aber das ist in Ordnung für mich,  
172 ich finde das sogar sehr interessant und sehr wichtig für mich.“ Also, ich würde sagen: Die-  
173 selben Punkte, die dafür sprechen, sprechen auch dagegen. Es gibt Stellen – ja, das Stellen-  
174 angebot ist nicht klein, das kann man sehen, aber es ist vielleicht nicht gleich vor der Tür.  
175 Dafür und dagegen – die Sprache ist schwer, aber für viele ist sie auch interessant: gerade

176 weil sie anders ist, ist sie so anziehend. Also dasselbe, was einige abschreckt, wird andere  
177 anziehen. Ich glaube, das sind die Hauptsachen, aber ich würde dazu auch noch sagen, dass  
178 die Möglichkeit, nach Deutschland zu kommen, sehr attraktiv ist – für ein Jahr, anderthalb  
179 Jahre, vielleicht zwei Jahre. Dann haben sie das Gefühl, besser sprechen zu können. Ich  
180 glaube, das Mündliche fehlt hier: Nicht, dass man nicht sprechen kann und nicht spricht,  
181 aber ich glaube für viele Studenten ist es so, dass sie wenn sie nach Deutschland kommen  
182 und dort ein oder zwei Jahre leben, dass sie sich dann so sicher fühlen, dass sie dann hier in  
183 Brasilien weiter lernen und sich beruflich auch damit befassen möchten. Deshalb würde ich  
184 sagen, dass die Möglichkeit, über ein Stipendium oder auch al Au-Pair nach Deutschland zu  
185 kommen, eine wichtige Sache ist, die dafür spricht, und wenn sie es nicht bekommen, et-  
186 was, das dagegen spricht, sich wirklich der deutschen Sprache zu widmen.

187

188 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
189 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
190 **umfassend?**

191

192 Ich würde sagen, am besten ist ihre Ausbildung vielleicht in der Sprachpraxis und in der  
193 Methodik-Didaktik. Dann auf zwei würde ich sagen kommt Literaturwissenschaft. Statt  
194 drei würde ich gleich zu vier gehen, da würde ich sagen kommt Übersetzen-Dolmetschen.  
195 Vielleicht auf fünf würde ich sagen Landeskunde-Kulturwissenschaft. Und ich glaube, am  
196 allerschlechtesten ist es mit der Sprachwissenschaft. Sie lernen die deutsche Sprache, aber  
197 nicht die deutsche Linguistik. Und ich glaube, das ist nicht nur hier so. Mit Nummer sechs,  
198 das würde ich allgemein in Brasilien sagen, steht diese Ausbildung in Linguistik wirklich an  
199 letzter Stelle, das ist so mein Eindruck. Ich glaube, man hat weniger Leute hier in Brasilien,  
200 die wirklich damit arbeiten. Also man hat keine Lehrer, die die Studenten dazu anleiten und  
201 sagen: „Hey! Das gibt es! Das ist schön! Das ist interessant, wir haben ein Projekt hier, oder  
202 das, oder das. So, und die Möglichkeiten sind da.“ Und ich glaube, das ist die Schwierigkeit:  
203 wir haben zu wenig Lehrer, zu wenige Forscher, die sich damit befassen. Und damit  
204 kommt dann das andere da hinterher – da hat man dann auch weniger Studenten, die sich  
205 damit befassen können.

## Interview 19

Ort: Araraquara  
Datum: 14.06.2016  
Institution: UNESP Araraquara  
Dauer: 14:32

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Eu não diria que há um enfoque para o país inteiro, pois cada universidade tem um perfil diferente. É característico da maioria – a partir do Paraná, pelo menos – que os alunos chegam sem saber nada de alemão, então por aí só tem um enfoque, que é ensinar a língua. No Sul, os alunos na maioria já sabem falar ou até escrever, embora com influência dos dialetos. É talvez então mais fácil trabalhar no Sul desde o início do curso com questões tal como metodologia, e o restante do país precisa primeiro trabalhar a língua e suar bastante depois para trabalhar o que seria a Germanística e toda a parte de formação de professor, quando o curso forma professores. Então eu acho que não é um perfil só.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

A tradição do curso é os alunos procurarem a língua alemã para ler a literatura alemã, as grandes obras da literatura. E essa tradição vem sendo modificada: Hoje em dia vêm vários alunos que vêm para estudar a língua, raramente eles têm conhecimento prévio de alemão, e esses que vêm para estudar a língua muitas vezes têm vontade de trabalhar como professores de alemão. E esse é uma nova faceta do curso aqui, porque antes os alunos queriam mais conhecer a literatura alemã, mas não necessariamente ensinar a língua, e agora sim.

**3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

Eu acho que sim. Os professores, eu e mais uma professora, temos o perfil voltados só para o ensino de línguas, e não de literatura, e isso já provocou uma divisão, né. Anteriormente, os professores trabalhavam só com a língua e literatura, mas o seu foco de pesquisa era a literatura. E tem a professora mais nova aqui que trabalha nos dois lados. Ela tem a formação como docente mais relacionada com língua, mas ela gosta e a pesquisa é mais em literatura. E isso modificou o perfil do curso, inclusive por essa questão que eu falei que os alunos passaram a se interessar pelo ensino da língua – dependendo então do perfil dos docentes que tem. É claro, porque aí a gente investe mais na área de pesquisa que a gente tem mais afinidade.

38 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
39 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
40 **opinião?**

41

42 Essa talvez seja a pergunta mais difícil de todas, porque primeiro a gente teria que trabalhar  
43 todas as competências na língua, o que já é uma questão difícil, porque nós temos no curso  
44 todo só 480 horas de estudo de língua para esses alunos. Então, para atingir um nível de  
45 proficiência bom considerado pelo professor, eles têm que fazer essas horas, e mais talvez  
46 o dobro por fora, em outros cursos de extensão. Então, esse seria um lado que a gente não  
47 consegue cumprir totalmente com o perfil de curriculum que a gente tem. O outro seriam  
48 todas as outras questões relacionadas à literatura, formação didático-metodológica desses  
49 alunos – se eles forem professores – e também, no caso do bacharelado, em que muitos  
50 vão trabalhar em uma editora com revisão de textos, então acaba sendo bem diversificado.  
51 A gente sabe que está formando um profissional com um perfil muito amplo, e é difícil  
52 atender todas essas facetas, né.

53

54 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
55 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
56 **laboral dos graduados na área?**

57

58 Os que sabem são os alunos que se dedicam ao ensino de língua, porque esses estão tendo  
59 possibilidades de participar de projetos de formação de professores. Então, os alunos que  
60 têm a intenção de trabalhar como professores estão tendo essas informações sim, mas a  
61 nível local e regional. Ainda não estamos trabalhando com informações para eles  
62 trabalharem no Brasil inteiro, por exemplo. Os outros alunos, eu não saberia dizer, pois  
63 como não trabalho com literatura, não sei até que ponto eles trabalham com essas questões  
64 nas aulas de literatura.

65

66 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
67 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
68 **competências de pesquisa?**

69

70 Eles tem alguns cursos extra-curriculares, mas o que eu visualizo é que somente os que  
71 ingressam na pós-graduação é que têm mais acesso a disciplinas que trabalham com isso. E  
72 muito fica a cargo do orientador também, que vai fazer a intermediação dessas questões,  
73 recomendando inclusive bibliografia nesta área. Eu acho que dentro da graduação, isso  
74 acontece também nos trabalhos de *Iniciação Científica*. E a nossa biblioteca tem também  
75 alguns cursos informativos a esse respeito, como trabalhar com base de dados, pesquisa.  
76 Também completa, mas não existe visivelmente uma disciplina na graduação para fazer  
77 isso.

78

79 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
80 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

81

82 Acho que o mais visível que poderia falar para ele, é que é ainda diferente ensinar falar  
83 alemão. O espanhol é mais procurado, mas o alemão é o diferenciado. A outra é a



84 possibilidade de conhecer a cultura, conhecer outros países. E se eles tiverem vontade de  
85 irem para outros centros maiores, como São Paulo, Minas também, eles têm chances  
86 profissionais boas.

87 Depois de graduar, ainda é a minoria que trabalha diretamente com a língua alemã, embora  
88 esse número já esteja aumentando um pouco. E os que não trabalham com o alemão,  
89 muitos trabalham com o português mesmo. Mas há pessoas, como disse, que trabalham em  
90 editoras, e outros que fazem o curso apenas pelo interesse pela literatura, mas continuam  
91 trabalhando nos seus empregos antigos.

92

93 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
94 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
95 **preparados, e em que áreas menos?**

96

97 Existe aqui uma hierarquia no número de horas, então domínio da língua em primeiro  
98 lugar. Literatura em segundo. Linguística muito pouco, metodologia-didática também é  
99 pouco. E tradução e interpretação praticamente não é abordado. A Cultura-*Landeskunde*, é  
100 na medida em que o livro didático traz isso, e em alguns projetos que a gente faz. Não há  
101 uma matéria dedicada a isso.

## Interview 20

Ort: Araraquara  
Datum: 15.06.2016  
Institution: UNESP Araraquara  
Dauer: 20:29

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Bom, eu não posso falar pelo país todo, porque eu não conheço muito bem as outras universidades. As universidades que eu conheço um pouco melhor, é a USP e a UNESP de Araraquara e a UNESP de Assis. As outras eu conheço muito pouco de como elas trabalham. O ensino de Letras-alemão nasce muito com o foco da linguística e da literatura. O enfoque na metodologia-didática é algo que foi crescendo, em alguns lugares cresceu mais e em outras menos. Na nossa universidade, por exemplo, eu vejo que essa área de *Methodik und Didaktik* está crescendo de uns poucos anos para cá.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

Nós temos aqui o centro de ensino de línguas, um projeto de extensão. O objetivo desse centro é oferecer o ensino de línguas estrangeiras, no meu caso o alemão, para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade externa. Mas também esse é um espaço para a formação dos futuros professores de alemão, tendo inclusive uma coordenadora. Os estudantes lá são coordenados no sentido de que discutimos os planejamentos de aula, pensamos sobre os problemas, em como lidar com eles, observação de aulas. Isso como coordenador do centro de línguas a gente faz. Fora esses tem outros projetos, tem por exemplo o “Teletandem”. Então, eu acho que muito em decorrência desses projetos de extensão e da área de interesse desses novos professores contratados, a área de ensino e aprendizagem começou a crescer de uns anos para cá. Eu diria que isso aconteceu a partir de 2010, 2011 com a entrada das novas colegas. Acho que a gente vê agora uma mescla maior, a gente vê tanto a literatura que ainda é forte, né, mas também o ensino e aprendizado com o desenvolvimento de pesquisa e atuação de interesse dos alunos nessa área.

**3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

Até poucos anos atrás, eu acho que o enfoque era em literatura e linguística, mas principalmente literatura. Um pouco de tradução também, pelo perfil dos professores que estavam trabalhando, e principalmente os que estavam na pós-graduação. Os professores que estavam na pós-graduação eram da literatura. Então, aqueles alunos que pensam em um mestrado, eles acabavam indo para a literatura. Eu acho que vem de uma tradição mais

39 da literatura e um pouco a linguística também. Mas eu acho que com as novas contratações,  
40 temos uma colega que combina as áreas de literatura e do ensino-aprendizagem também. E  
41 principalmente também a partir dos programas de extensão que a gente tem.

42  
43 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
44 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
45 **opinião?**

46  
47 A gente procura desenvolver a competência linguística – dentro das aulas de língua, a gente  
48 tem nível I, II, III e IV. A gente tem material didático, o “Studio d” como você deve ter  
49 ficado sabendo, para desenvolver a competência linguística. Mas não só, aí eu posso falar  
50 por mim, porque eu acho que cada professor também tem uma forma de atuação em sala  
51 de aula. Na minha aula, eu busco não somente o desenvolvimento da competência  
52 linguística, naquele sentido restrito de língua, mas num sentido amplo. Então a  
53 competência estratégica, pegando o conceito de Carneiro de competência comunicativa, a  
54 sócio-cultural, a estratégica e a competência discursiva. Então eu tento na minha aula  
55 desenvolver essas diferentes competências. Não é só gramática, né. Mas também na minha  
56 aula eu tento trazer muito estas questões de *Landeskunde*, então eu não uso só o livro  
57 didático. Eu saio muito do livro didático. Eu utilizo muito material oferecido pela rede que  
58 eu gosto muito. E eu tento muito trazer isso para a sala de aula, pegar pequenos vídeos,  
59 ferramentas que possibilitam o desenvolvimento das competências, por exemplo, para o  
60 desenvolvimento da competência discursiva tem o “Audacity” que chama, né. Você grava,  
61 você escuta, é um trabalho mecânico que faz parte de uma outra abordagem, mas que eu  
62 acho que também é importante. Agora nós também pensamos que nós estamos formando  
63 professores, então as competências que devem ser desenvolvidas não são as mesmas de um  
64 aluno que está em uma escola de idiomas. Aqui é um aluno que também vai ter aula de  
65 literatura, vai ter discussões sobre os momentos, os movimentos literários. Isso ficaria mais  
66 nessa área da literatura. Como professor, também a gente tem a preocupação de que ele  
67 saiba atuar como professor, porque não basta ele ter somente o conhecimento linguístico,  
68 ele também tem que saber atuar, como agir em sala de aula. Então eu acho que são algumas  
69 preocupações que eu tenho como professora em sala de aula.

70  
71 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
72 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
73 **laboral dos graduados na área?**

74  
75 Eu acho que eles não têm assim uma percepção, é uma coisa que eu tento trazer, com as  
76 escolas públicas... Nós temos alguns projetos, que não sei se são conhecidos afora – o CEL  
77 por exemplo, o *Centro de Estudos de Línguas*, do Estado de São Paulo. É uma forma de levar  
78 o ensino de línguas para as escolas, então este é um campo de trabalho. O que eu percebo é  
79 que poucos conhecem, então eu sempre procuro principalmente os alunos que eu oriento  
80 no Centro de Línguas, e tento mostrar que existe esta possibilidade também. Então, eles  
81 conhecem muito as possibilidades em escolas de idiomas. Conhecem poucas escolas  
82 bilíngues, eles não tem muito contato, porque aqui em Araraquara não existe. Então eu não  
83 acho que é um bom conhecimento não, acho que a gente tem que trabalhar mais com eles.

84

**6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e competências de pesquisa?**

Nós oferecemos várias possibilidades. Nós temos os projetos de *Iniciação Científica* que eles podem iniciar, e a gente incentiva muito os alunos a iniciarem, mas não são todos que querem. Às vezes tem algumas agências que fomentam as pesquisas, tem a CAPES, o CNPq, a FAPESP. Muitas vezes eles vêm motivados mais pela bolsa: “Ah, eu acho que eu consigo uma bolsa, então eu vou fazer uma iniciação.” A motivação inicial muitas vezes acaba sendo pela bolsa, mas eles acabam se interessando também, e muitos acabam querendo ficar no campo da pesquisa e vão para um mestrado ou doutorado. Outros não, eles fazem uma *Iniciação Científica* e percebem que não é o que eles querem. Eles querem a prática da sala de aula. Tenho um aluno, que recentemente disse: “Não, eu não quero um mestrado, porque eu quero mesmo é sala de aula.” Ele foi para um centro de estudo de línguas na cidade dele. Então eu acho que a universidade tem que ter este papel de oferecer alternativas para o aluno. Você tem alternativa de ir para uma escola pública, você tem alternativa de ir para uma escola de idiomas, você pode fazer tradução, e você pode também pesquisar. A universidade tem que dar essas possibilidades para eles escolherem, e a gente tenta oferecer isso. Umas coisas eu acho que a gente faz muito bem, outras eu acho que a gente precisa melhorar.

**7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

Eu não sei, deixa eu ver o que eles falam. Eu acho que o que eles mais falam é que eles gostam da língua e gostam da Alemanha. Eu acho que é importante ressaltar o incentivo que o Instituto Goethe dá. O DAAD e a APPA também. Então, ao longo do curso deles, tem cursos organizados pela APPA para eles melhorarem a proficiência linguística deles. E isso tem sido muito importante para os alunos, para eles se envolverem com a aprendizagem, se envolverem com a língua e a cultura. E além disso, são importantes os incentivos de bolsa do DAAD. Eles se inscrevem para o *Winterkurs*, e quando eles voltam, se descobrem e dizem “É isso que eu quero fazer!”. Então esse incentivo tem sido fundamental para os alunos.

**8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem preparados, e em que áreas menos?**

Em primeiro lugar vem Linguística, em segundo lugar vem Literatura. Em terceiro lugar, bom, Literatura também é *Landeskunde*, né. Domínio da língua-alvo, Tradução, *Kultur-Landeskunde*, e por último Metodologia-Didática. Nós não temos disciplinas por exemplo específicas para Metodologia-Didática. Eu acho que é uma falha do nosso curriculum. Na verdade, nós temos algumas, mas elas não são específicas para o alemão, específicas para a língua estrangeira. Muitas dessas disciplinas são dadas pelo Departamento de Didática por educadores, então eles não têm esse conhecimento da língua estrangeira. Especificamente metodologia-didática de língua estrangeira, e mais ainda de alemão, nós não temos.

131 E quanto ao trabalho, depois de terminar os estudos, deixa eu pensar... Eu acho que muitos  
132 optam por serem professores de alemão. Não saberia quantificar, mas eu acho que muitos.  
133 Inclusive tem muitos que começam dizendo que não vão ser professores, mas acabam se  
134 encontrando na área de professor depois que saem. Agora, geralmente, os que não são  
135 professores de alemão e que querem trabalhar com a língua materna, eles vão dar aula de  
136 português nas escolas. Mas assim, quem quer seguir com o alemão vai dar aula de alemão.

## Interview 21

Ort: Araraquara

Datum: 16.06.2016

Institution: UNESP

Dauer: 16:21

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 Eu não sei se eu sei responder a nível nacional não, porque primeiro não tenho o contato  
6 com os ex-alunos. E como sou da área da literatura, os professores com os quais tenho  
7 mais contato, acabam sendo voltados para essa área. Eles não estão tão interessados, pelo  
8 menos em nossos encontros, no perfil do aluno em si. Eu posso dizer pelo perfil dos  
9 alunos que eu conheço mais, que são do Estado de São Paulo, especialmente aqui da  
10 UNESP (mas do Estado de São Paulo acho que sei falar bem), é que são alunos que se  
11 formam com a ideia de dar aula de alemão como língua estrangeira nas escolas, né? Sejam  
12 escolas de ensino fundamental e médio, ou escolas de idiomas também. A gente inclusive  
13 tem na nossa região aqui várias possibilidades: com um salário digno, com uma certa  
14 progressão dentro da empresa – é porque eles encaram isso também como um começo, né?

15  
16 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
17 **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

18  
19 Eu acho que sim. O nosso quadro de professores, ele mudou um pouco nesses últimos  
20 anos, inclusive com minha entrada. Eu trabalho muito com Literatura na pós-graduação,  
21 mas na graduação, eu trabalho com a formação meio que dupla: A gente tenta elevar tanto  
22 o nível de conhecimento dos alunos de alemão em si, até o final da graduação, quanto  
23 prepará-los no ponto de visto didático. Então uma coisa, embora não seja formalizada, a  
24 gente faz. Eu acho que é uma tendência sim, dos nossos alunos da UNESP Araraquara, de  
25 se formarem para darem aula, dentro dessas escolas, de alemão como língua estrangeira.  
26 Não só eu, todos nós trabalhamos muito neste sentido.

27  
28 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
29 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

30  
31 Sim. As mudanças se deram principalmente devido à mudança de quadro dos professores,  
32 e por mudanças de perspectivas também. Posso dizer isso inclusive porque me formei aqui.  
33 Quando eu entrei, éramos em 12 – eu fui a única que me formei em alemão, eu me formei  
34 sozinha no 4º ano. O livro que eu terminei ao longo desses quatro anos foi o “Stufen 1”,  
35 então foi o nível mais ou menos A1 (que a gente ainda não teve os níveis de referência do  
36 Quadro Comum Europeu, mas era mais ou menos A1), e não tinha nada voltado para o  
37 ensino, nada – nem extra, como optativo, nem nada. A UNESP estava muito abandonada,  
38 também na comunicação com outros órgãos de fomento como o DAAD ou o próprio

39 Instituto Goethe. Não tinha nada, a gente não tinha a possibilidade nem de ter uma  
40 perspectiva, tinha que buscar fora. E eu acho que isso era bastante desmotivante para os  
41 alunos. Eu fiquei no alemão até o fim porque eu gostava muito, e eu ia fazer cursos de  
42 língua paralelos, então me formei pela UNESP em A1, mas fora da UNESP no C1.

43

44 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
45 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
46 **opinião?**

47

48 Eu acho que se precisa ampliar e fortalecer a competência didática. Primeiro, porque as  
49 línguas são todas unificadas, a didática das línguas estrangeiras dentro do ponto de vista da  
50 grade. Isso já foi discutido, já tentamos fazer uma mudança estrutural duas vezes, e a gente  
51 não consegue fazer isso. Eles não têm nenhuma formação específica didática em alemão  
52 como língua estrangeira. Então, o que seria importante, é a gente fortalecer esse lado.  
53 Porque eu acho de ponto de vista linguístico, a gente está saindo bem, tomando em  
54 consideração que os alunos estão sem nenhum conhecimento prévio. Eu constatei isso  
55 com uma pesquisa que eu mesma fiz, levantei os dados com os alunos, e até hoje é assim:  
56 entram sem o alemão, e acho que terminam o nível B1 completo durante os quatro anos.  
57 Pela nossa carga horária, é algo que dá para a gente fazer bem, e muitas vezes a gente  
58 consegue atingir o nível B2. Eu acho que mais que isso, a gente não conseguiria fazer  
59 mesmo, pela carga horária – seria maçante para o aluno e desmotivante, porque o alemão  
60 não é uma língua muito fácil, né – até porque? É diferente comparar um falante de  
61 português que vai aprender o espanhol, mesmo desde um conhecimento zero, do que um  
62 que vai aprender alemão, que é uma língua mais distante. Já essa questão didática, a gente  
63 poderia fortalecer sim, com a oferta como optativa, e com outros recursos. Qual é o  
64 problema? São muitas línguas aqui na UNESP, e a gente tem poucos alunos por conta  
65 disso. No primeiro ano, entram entre 40 a 50 alunos, pensando no diurno e noturno. E  
66 esses 40 a 50, são divididos em seis línguas, se não me engano, em seis línguas estrangeiras,  
67 sendo que maior número vai para o inglês e para o espanhol, né? Então, a gente forma  
68 geralmente cinco, seis alunos por período. Para oferecer um curso de didática voltado para  
69 esses alunos, são muito poucos. Então a gente não consegue muito lá dentro articular isso  
70 de uma forma consistente. A gente consegue oferecer uma optativa aqui, uma ali, mas não  
71 consegue fazer disso parte da grade, por exemplo.

72

73 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
74 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
75 **laboral dos graduados na área?**

76

77 Sim, é algo que eu particularmente trabalho desde o primeiro ano. Pensar nas  
78 possibilidades, tentar ampliar os horizontes, mostrar para os alunos quais os caminhos,  
79 como podem aperfeiçoar por eles mesmos, independente da graduação, o nível de  
80 conhecimento deles. E mostrar que existem outras possibilidades, muitas possibilidades de  
81 dar aula, aqui na nossa região por exemplo. É um trabalho que eu faço desde o início. Mas  
82 não é algo que é parte da grade curricular, a gente não tem essa proposta dentro do curso  
83 de Letras, em nenhuma das línguas, infelizmente – é uma defasagem, inclusive da

84 universidade, hoje em dia, nesse mundo que a gente tem. Mas eu posso afirmar que faço  
85 esse trabalho com os alunos.

86

87 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
88 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
89 **competências de pesquisa?**

90

91 Bom, dentro da graduação, a gente tem algumas possibilidades de eles desenvolverem essa  
92 vida mais acadêmica mesmo de pesquisador. Então, a gente tem as bolsas da *Iniciação*  
93 *Científica*, que eles podem fazer e pleitear com todos os professores da nossa área de  
94 alemão. Quem está muito bem sucedida com isso é a professora que gerencia o *PIBID*, que  
95 tem uma atuação prática, então muitos alunos nossos estão indo por esse lado. Os que vem  
96 fazer comigo ou com as outras colegas, eles geralmente estão interessados mais na questão  
97 ou da tradução ou da literatura, e não tanto do ensino. Mas parte desses mesmos, eles se  
98 interessam pelas duas coisas: Porque muitas vezes veem mais facilidade de se aperfeiçoar  
99 nas aulas, e eles procuram fazer na pesquisa algo que eles acham que falta, até porque as  
100 aulas de literatura são muito poucas dentro da grade, né? Eles aprendem muito pouca coisa,  
101 por falta do tempo mesmo. Então eles vão se aprofundar desse lado. Pensando numa vida  
102 acadêmica mais tensa, Mestrado, Doutorado, o que eu vejo acontecer mais, são alunos que  
103 vão mesmo mais pelo lado da literatura, que vão fazer mestrado em literatura, doutorado  
104 em literatura, mais que a turma dando aula em língua estrangeira profissionalmente. Então,  
105 é isso que vejo mais acontecer – não tanto por lado da linguística do alemão.

106

107 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
108 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

109

110 Pelo que eu percebo, o que mais motiva é o amor pela língua, porque você sabe: Se a gente  
111 dá aula, a gente tem que estar num constante aprendizado. Então eles continuam  
112 estudando alemão, que eles gostam tanto, e lecionando e ganhando com isso. A falta de  
113 perspectiva também dentro do campo de ensino aqui no Brasil é uma coisa muito evidente,  
114 né. O professor não é valorizado, o professor não ganha bem aqui no Brasil, são poucas as  
115 possibilidades. Dar aulas de português é uma coisa que muitos profissionais já fazem – não  
116 ganham bem, dentro do Estado, é um cenário horrível. E eles têm que fazer estágio, todos  
117 os nossos alunos fazem estágio de ensino nas escolas públicas, de português, de literatura,  
118 de língua. Então para eles é muito claro qual o cenário. A outra possibilidade, na escola  
119 particular, eles têm como ganhar a mesma coisa dando aula de alemão, que eles gostam  
120 muito. E eles têm muita vontade de ir para Alemanha, terminar os estudos, né? A maioria  
121 dos que lecionam alemão, eles querem fazer uma especialização na Alemanha, seja em DaF,  
122 seja como parte de um mestrado, ou o mestrado todo – eles querem um dia fazer isso,  
123 porque acham que é importante para a formação deles. Então, eles preferem ir já para essa  
124 área de alemão para depois conseguir um fomento, seja pelo Instituto Goethe, seja via o  
125 DAAD. Então, eu acho que tudo isso contribui para que eles vão para esse lado, para o  
126 ensino do alemão. O ensino do inglês, é a mesma coisa – está bem sucateado. Muitas  
127 escolas oferecem, então eles pagam menos. As escolas que têm alemão, elas costumam  
128 pagar melhor o professor, porque tem poucos profissionais. E nossa formação como



129 UNESP é uma formação que é muito valorizada dentro do mercado aqui. Então, eles saem  
130 formados pela UNESP, aptos a dar aula, em sua maioria, e eles conseguem emprego.

131

132 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
133 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento saem bem preparados, e em**  
134 **que áreas menos?**

135

136 Eu acho que em primeiro lugar é o domínio da língua alvo, eu acho que é um consenso  
137 entre todos nós. E junto com isso, Cultura e *Landeskunde*, até por conta da metodologia –  
138 são coisas que vem juntas. E depois – a questão da metodologia-didática, como já disse,  
139 que é uma coisa que a gente tem procurado desenvolver: Pela própria aula, desde o  
140 começo, com coisas simples de reflexão, como: “Pensem bem, porque a gente fez isso  
141 agora?” Então, a gente dá aula em alemão, desde o primeiro ano, mas nesses momentos, a  
142 gente fala em português, na meta-língua. A gente pergunta: “Porque a gente fez assim, e  
143 não assim?” São coisas pequenas, que são integradas desde o início, e que vão aumentando,  
144 neste sentido. Então, que acho que isso seria a terceira. A Literatura é muito dividida,  
145 infelizmente, e é justamente meu projeto de pesquisa lá dentro: eu trabalho com a inserção  
146 de textos literários dentro da aprendizagem de alemão como língua estrangeira – para não  
147 dividir as coisas. Trabalho com literatura contemporânea, e aí entra a questão da  
148 *Landeskunde* também, que eu acho que é uma pena que seja separada. Mas é algo que vem  
149 no 4º plano. E eu acho que a parte da tradução, é uma das coisas que não é trabalhada lá  
150 dentro de jeito nenhum. São poucos os alunos que aparecem para mim com esse interesse  
151 em tradução, de ir para esse lado, mas às vezes tem. E é frustrante, porque na UNESP não  
152 tem o mínimo caminho para eles, eles têm que se virar sozinhos. A gente não tem  
153 formação nisso, a gente não tem ninguém que trabalhe com isso diretamente, e não tem  
154 nem um curso para isso, para tradução.

## Interview 22

Ort: Assis  
Datum: 13.06.2016  
Institution: UNESP  
Dauer: 33:00

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Möglicherweise gibt es Gemeinsamkeiten bei den Methoden des Unterrichtens. Ich glaube, dass die Methoden in sich natürlich überall ein bisschen anders geworden sind, nicht nur hier bei uns. Man hört das auch von den anderen Kollegen, dass die auch sehr viele Materialien aus dem Internet benutzen. Wir auch, und das heißt, dass wir aufgrund der Ausbildung, die wir selbst hatten, versuchen, die Sprache oder die Literatur, die Themen in den Stunden, sehr verschieden und abwechslungsreich zu zeigen – mithilfe der Technik, durch die Art und Form, so dass das Interesse von den Studenten größer wird. Ich glaube ansonsten, dass das Interesse für Literatur und Sprache etwa ausgewogen ist, dass wir versuchen, mit Sprache und Literatur in ähnlicher Intensität zu arbeiten. Aber das größte Problem, wenn ich die Dinge gut verstanden habe, ist, dass die Studenten von heute immer weniger lesen wollen. Und das ist wirklich ein Problem, besonders in den Literaturstunden. Wenn man beispielsweise vorschlägt, dass sie, wollen wir mal sagen, zehn Seiten von einem bestimmten Autor lesen könnten für eine nächste Stunde, und in der nächsten Stunde nachfragt, ob sie diese zehn Seiten gelesen haben: Sie haben nicht gelesen, né. Oder sie haben vielleicht eine kleine Zusammenfassung gelesen. Sie wollen einfach keine schriftlichen Texte mehr lesen.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Also, man versucht hier, einen Überblick über die deutsche Literatur zu geben, auch im Vergleich natürlich zur brasilianischen Literatur, wenn es möglich ist. Ein wichtiges Ziel wäre es, und so haben wir in den letzten Sitzungen auch gesprochen, dass wir mal die Themen der Literatur ordnen, auch als eine Hilfe, damit die Studenten sich mit den Themen beschäftigen können, und gleichzeitig mit der Sprache auch. Schließlich haben sie die Möglichkeit, durch die Literatur auch ein bisschen mehr über die Sprache zu lernen. Höhere Niveaus in der Sprache erlauben es wiederum, die originalen Texte auf Deutsch zu lesen – das wenigstens ist das Ziel. Dabei wollen wir uns gegenseitig unterstützen und den Unterricht aufeinander abstimmen. Wenn also der Kollege zum Beispiel in der Literatur einen Text von Goethe lehrt, dann kann ich im Sprachunterricht daran anknüpfen. Natürlich benutzen wir auch die Übersetzungen, damit die Studenten die Texte im Ganzen lesen können. Wenn sie schon nicht den ganzen Text auf Deutsch lesen, so sollen sie mindestens Appetit auf Deutsch bekommen. Und wenn sie später ein besseres Niveau haben, dann können sie den Text auch einmal auf Deutsch bis zu Ende lesen. Und die anderen lesen

39 einfach die Übersetzung. Also: Hauptsache, dass sie mindestens den Text von Goethe le-  
40 sen können.

41

42 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
43 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

44

45 Das kann ich sagen, weil ich als *Coordenador de Curso* hier seit beinahe zwei Jahren tätig bin.  
46 Man hat eine Änderung im Bereich der Curricula gemacht, und nämlich so, dass wir mehr  
47 Sprachstunden haben. Das hat zur Folge, dass wir mehr Unterricht bekommen, also wir als  
48 Sprachlehrer. Man dachte damals, dass es notwendig sei, mehr Zeit für Unterrichtsstunden  
49 zu nutzen und so das Niveau zu erhöhen, damit die Studenten am Ende des Kurses ein  
50 bestimmtes Niveau erreichen. Aber tatsächlich ist es ein Problem, dass wir dieses Ziel nicht  
51 erreicht haben, denn das Niveau ist immer dasselbe geblieben, und man spricht heutzutage  
52 von anderen Änderungen, wie etwa einer Feststellungsprüfung für die Sprache, was wir als  
53 Dozenten an der Abteilung bisher nicht gemacht haben. Aber der Wunsch ist da, dass wir  
54 vielleicht jedes Jahr prüfen wollen, in welchem Niveau die Studenten sind, ob sie am Ende  
55 wirklich ein B1 erreicht haben – oder ob sie vielleicht ein bisschen mehr arbeiten müssen,  
56 damit sie ein besseres Niveau erreichen. Das heißt, das sind kleine Änderungen im Bereich  
57 der Sprache und Literatur. Aber auch für die anderen Fächer wie zum Beispiel Linguistik,  
58 né, da wurden mehr Stunden angeboten als für die portugiesische Sprache. Aber ob wir  
59 wirklich dieses Ziel erreicht haben, das kann ich nicht genau sagen.

60 Was unsere Ausrichtung hin zur Lehrerbildung angeht, so verlangt unsere Arbeit heute,  
61 dass die Studenten neben der Uni auch diese Praxis in der Schule haben. Ich glaube, schon  
62 im zweiten Jahr müssen sie in die Schule gehen und genau sehen, was dort gemacht wird.

63 Denn hier, besonders im Bundesland São Paulo, bekommen wir an der Uni Studenten, die  
64 ein niedriges Niveau haben. Das heißt, das sind Studenten, die wenig gelesen haben, wenig  
65 gelernt haben, und an der Uni muss deswegen diese Arbeit, die nicht vorher geschafft wur-  
66 de, erfolgen. Das heißt, wir übernehmen zum Teil auch eine Arbeit, die nicht vorher ge-  
67 macht wurde, né? Das heißt, wir müssen mehr tun, damit sie lesen und sich vorbereiten für  
68 die Zukunft.

69

70 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
71 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

72

73 Ich glaube, das ist diese Sprachkompetenz, nicht wahr? Wir haben schon viel darüber ge-  
74 sprochen, dass wir uns eben als Deutschteam wünschen, dass die Studenten ein höheres  
75 Sprachniveau erreichen. Schwerer ist dann die Frage zu beantworten, was wir tun können,  
76 damit wir das Niveau erhöhen, né. Wichtig ist der Austausch zwischen Literatur und Spra-  
77 che, und dass die Studenten vielleicht ein bisschen mehr autonom arbeiten können, auch  
78 über das Internet, zum Beispiel mit dem Teletandem-Projekt. Aber Sprachkompetenz ist  
79 vielleicht nur das erste Ziel in unserer Arbeit. Das zweite ist, dass sie die originalen Texte  
80 lesen können, né? Und dafür braucht man natürlich auch eine bessere Sprachkompetenz.

81 Um diese bessere Sprachkompetenz zu erreichen, haben wir ein Sprachlabor, und wir ha-  
82 ben dieses sogenannte Teletandem-Projekt sowie Zugriff auf verschiedene Plattformen im  
83 Internet. Ob man damit allerdings wirklich ein besseres Niveau erreicht, das ist immer ganz  
84 schwierig zu beantworten. Und deswegen haben wir schon mehrmals darüber gesprochen,

85 dass wir vielleicht diesen Einstufungstest einsetzen könnten. Aber das ist auch sehr umstrit-  
86 ten, weil die anderen Kollegen, die Dozenten für Englisch, für Französisch vielleicht, das  
87 nicht wollen, und wir können das nicht einfach im Bereich der deutschen Sprache einfüh-  
88 ren – das müssten wir schon gemeinsam machen.

89

90 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
91 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

92

93 Das Thema wird sehr viel mit den Kollegen von der Erziehungsabteilung besprochen. Ich  
94 glaube, dass die Fächer, die dort angesiedelt sind, am ehesten die Stunden haben, in denen  
95 man diese Perspektive vermitteln kann, vom Arbeitsmarkt und so. Das wird jetzt sehr, sehr  
96 intensiv diskutiert. Denn die Perspektive für einen Lehrer in Brasilien, besonders hier bei  
97 uns, ist sehr schlecht, und die Studenten sagen natürlich: „Ich will nicht mehr ein Lehrer  
98 werden, weil es sich einfach nicht mehr lohnt.“ Das zum einen. Zum anderen: „Ich will  
99 einfach hier diese Gelegenheit nutzen, um vielleicht ein Postgraduiertenstudium zu errei-  
100 chen. Ich will dann damit weitermachen. Und deswegen will ich einfach hier die Sprache  
101 lernen, und wenn das auch eine gute Hilfe dazu ist, die Literatur lesen. Aber nur mit dem  
102 Ziel, dass ich dann vielleicht eine Stelle im Bereich der Postgraduierungsstudien erreiche.“

103

104 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
105 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

106

107 Ich würde sagen, dass sie doch sehr stark ist, diese Beziehung zu Forschung. Denn auch die  
108 Studenten in den Eingangssemestern haben schon Interesse, eine Forschung zu machen,  
109 oder mindestens eine *Iniciação Científica*, nicht wahr? Und das ist schon sehr komisch, denn  
110 die Leute, die gerade angekommen sind, die fragen schon nach Themen oder nach Projek-  
111 ten, die entwickelt werden können, eventuell als Grundlage für eine spätere, zukünftige  
112 Arbeit für einen Magister. Das sind die Leute, die jetzt im ersten Jahr ihre ersten Erfahrun-  
113 gen im Bereich der Uni sammeln... Aber das Interesse ist doch stark, denn später, mindes-  
114 tens im zweiten oder im dritten Jahr, bekommen diese Leute normalerweise einen Teil oder  
115 ein Projekt im Bereich der *Iniciação Científica*. Da entwickeln sie eine Studie, oder sie bemü-  
116 hen sich, einen wissenschaftlichen Text zu erstellen. So ein Projekt machen sie normaler-  
117 weise mit dem Lehrer, mit dem Dozenten, der natürlich auch große Erfahrungen in diesem  
118 Bereich hat. Es muss jeder dann am Ende so seinen Bericht machen – zum Teil auch für  
119 die Studenten, weil es sehr oft vorkommt, dass einige, die nur das Interesse für ein Stipen-  
120 dium haben, und nicht für die Forschung an sich, das nicht machen. Das heißt, dass den  
121 Bericht, den man am Ende abgeben muss, oft der Lehrer schreibt.

122

123 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
124 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
125 **zu arbeiten?**

126

127 Ich glaube, das Hauptargument, der Hauptgrund hier wäre eigentlich, wie viel man verdie-  
128 nen kann. Das Geld, und ob man im Lehrberuf Karriere machen kann. Das ist vielleicht  
129 die erste Frage. Die meisten wollen nicht mehr als Lehrer arbeiten. Sie haben ja sehr oft  
130 Beispiele, in der *Rede de Ensino* zum Beispiel, wo die meisten sehr wenig verdienen. Das liegt

131 auch an der Enttäuschung von denen, die in die Praxis gehen und dort so eine krasse Real-  
132 tät sehen. Das ist es zum einen. Zum anderen ist da natürlich die *vocação*, wo sie sagen: „Ich  
133 will Lehrer werden, weil ich das schön finde. Oder weil meine Familie das will.“ Das ist  
134 dann vielleicht der Fall von Studenten, die in Hinblick auf finanzielle Dinge eine besser  
135 gestellte Familie haben. Aber die, die wirklich Geld verdienen wollen und sich damit ernäh-  
136 ren wollen, die wollen nicht mehr als Lehrer arbeiten.

137 Wenn ich noch dazu sagen könnte: Es ist heutzutage nicht so selten, das man später Leute  
138 trifft, sogar an der Uni unter den neuen Dozenten, die nur ganz wenig Erfahrungen als  
139 Lehrer gehabt haben. Das sind Leute, die praktisch eine „Uni-Karriere“ gemacht haben.  
140 Das heißt, dass sie lange Zeit als Stipendiaten gelebt haben, ohne jemals eine „echte“ Ar-  
141 beit gemacht zu haben. Sie sind dann schon in der *pós-graduação*, und sie sind nicht selten  
142 schon mit Dokortitel, haben dabei aber wenig Erfahrung. Das heißt, es geht um Leute, die  
143 entweder eine Art Berufung haben, also die anderen im positiven Sinn beeinflussen wollen,  
144 oder um Leute, die einfach eine Karriere machen wollen, um vielleicht eine gute Stelle zu  
145 bekommen.

146 Hier in der Gegend ist es nicht so einfach, aber es gibt doch kleine Initiativen von den  
147 Bürgermeistern, die ab und zu Kurse ausschreiben, wo die neu ausgebildeten Lehrer von  
148 uns dann hingehen und versuchen, anzufangen. Aber das ist nur eine ganz kleine Arbeit,  
149 fast wie ein Praktikum, das sie für den Anfang haben. Für eine feste, sichere Arbeitsstelle,  
150 da müssen sie umziehen, in eine andere Stadt, vielleicht nach São Paulo. Hier in der Ge-  
151 gend gibt es nur ganz wenige Möglichkeiten. Gleichzeitig ist es so, dass es eine Art „natür-  
152 liches Interesse“ gibt, weil es hier eine Art Einwanderungsgebiet war und damit das Inte-  
153 resse für die Herkunft und die Kultur noch so einigermaßen da ist. Die Familien wünschen  
154 sich, dass die Kinder Deutsch lernen, dass jemand von der Familie Deutschlehrer wird. Für  
155 einige ist es tatsächlich so, dass sie als Lehrer arbeiten wollen, wenn sie das Studium fertig  
156 haben. Egal wo, in der *Rede de Ensino*, oder in einer Uni, irgendeine Arbeit, um als Sprach-  
157 lehrer zu arbeiten. Aber die erste Frage ist normalerweise, ob man wirklich eine Stelle fin-  
158 det in der Gegend, und ob es sich lohnt, als Sprachlehrer zu arbeiten. Und deswegen be-  
159 haupte ich, dass die meisten vielleicht einen anderen Wunsch haben. Vielleicht wollen sie  
160 ein Postgraduiertenstudium besuchen, und deswegen versuchen sie, sich im Bereich der  
161 Fremdsprache zu verbessern, um eben eine Stelle in irgendeinem Kurs im Bereich der *pós-*  
162 *graduação* zu beginnen.

163 Diese Frage, warum die Studenten ein bestimmtes Fach gewählt haben, in diesem Falle  
164 Deutsch... Also, zum einen ist es so, dass es nicht alle wegen des Fachs gewählt haben,  
165 sondern einfach, weil es die einzige Chance auf einen Studienplatz ist, die übrig geblieben  
166 ist in der Gegend, né. Also: „Ich will eine Uni besuchen, und hier ist eine Uni. Dann suche  
167 ich die Kurse raus und schaue mal.“ Der Kurs, vielleicht *Letras*, der ist interessant, oder  
168 vielleicht hat man Bereich der Familie hat man schon gehört, dass jemand in der Familie,  
169 ein Verwandter, an einer Schule Lehrer bzw. Lehrerin ist. Und dann will man einfach Lehr-  
170 werden. Die nächste Frage ist dann: „In welcher Form kann ich den Kurs am besten besu-  
171 chen und meine Qualifikation erhalten?“ Wir bekommen zum Beispiel im Bereich der  
172 deutschen Sprache durchschnittlich zehn Interessenten pro Jahr. Zehn Interessenten – und  
173 von denen sind dann im vierten Jahr nur noch wenige Leute übrig. Also die Guten, wollen  
174 wir mal sagen, die vielleicht eine gute Ausbildung im Bereich der deutschen Sprache und  
175 auch der deutschen Literatur haben. Das sind wenige, und sie suchen sich auch Angebote  
176 außerhalb der Uni. Sehr viele machen zum Beispiel Kurse im Goethe-Institut, oder drüben

177 in Deutschland, und dann kommen sie wieder zurück. Und damit sind sie dann auf jeden  
178 Fall auch besser qualifiziert als Lehrer. Sie versuchen dann eine Stelle zu finden, vielleicht  
179 im Bereich der Uni, was heutzutage nicht so einfach ist. Ein gutes Beispiel ist unser junger  
180 Kollege hier an der Uni: Er ist schon gut qualifiziert, und er versucht nun eine feste Stelle  
181 zu finden, was im Moment in Brasilien nicht sehr einfach ist. Und deswegen hat er immer  
182 diesen kurzen Vertrag gehabt, né? Er weiß noch nicht, was er im nächsten Semester ma-  
183 chen wird. Er hat gerade gefragt, wie es weitergehen soll. Wir wissen es nicht. Dass er eine  
184 gute Ausbildung in Deutschland und in São Paulo gehabt hat, das ist eine Tatsache. Aber  
185 wie es weitergeht...?

186

187 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
188 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
189 **umfassend?**

190

191 Also, als allerletztes steht Übersetzen und Dolmetschen. Sprachpraxis: Ja, das wird sehr  
192 intensiv bearbeitet, glaube ich. Sprachwissenschaft auch – vielleicht in dieser Richtung,  
193 eins, zwei. Methodik-Didaktik – also, das ist viel mehr bei den Kollegen von der Erzie-  
194 hungsabteilung, also vielleicht als dritter Punkt. Dann Literaturwissenschaft – vielleicht  
195 drei... Ich glaube, Landeskunde vielleicht als vorletztes, né. Also die Reihenfolge: Eins  
196 würde ich vorschlagen für Sprachpraxis, zwei für Sprachwissenschaft vielleicht. Linguistik  
197 wird mehr gemacht, aber vielleicht in der Muttersprache und nicht in der fremden Sprache.  
198 Viel mehr sogar als in der Muttersprache, denn man geht davon aus, dass die Leute schon  
199 sehr viel wissen von der Muttersprache, was so natürlich eine falsche Auffassung ist. Me-  
200 thodik-Didaktik bei der Erziehungswissenschaft, die haben eine große Menge Unterricht  
201 über diese Themen, Didaktik und Methodik.

202 Aber man muss dazu auch sagen, dass der Kurs hier ein Lizenziat-Kurs ist, das heißt, sie  
203 müssen viele Stunden Didaktik und Methodik wahrnehmen, beinahe ein Drittel der Ge-  
204 samstundenzahl, es sind mehr als 900 Stunden pro Kurs, das ist ziemlich viel.

205 So ganz allgemein sehe ich auch eine Tendenz: Die Studenten werden uns bald nicht mehr  
206 brauchen, als Dozenten, als Lehrer, als erfahrenere Leute, weißt du? Ich merke das jetzt  
207 gerade bei dieser Studentenbewegung hier. Die haben keine Ahnung, und die wollen keine  
208 Ahnung haben, was zum Beispiel eine politische Bewegung ist. Die wollen nicht mitma-  
209 chen in den Kommissionen oder in den Sitzungen. Wir sagen: Hier ist ein Platz frei, ihr  
210 könnt einen Vertreter aussuchen und den hier herschicken, damit er mit uns an einer be-  
211 stimmten Sitzung teilnimmt. Und sie sagen: nein, wir wollen keinen Vertreter in dieser Sit-  
212 zung haben. Wir sind nicht d'accord, dass es so eine Sitzung gibt. Und sie wissen nicht  
213 ganz genau, was sie wollen. Die vorletzte Studentenbewegung, die haben zum Beispiel als  
214 ersten Punkt in einer Liste mit den Forderungen geschrieben: „Wenn es regnet, dann tropft  
215 es herein, weil es ein Loch im Dach gibt. Und das ist nicht gut.“ Ist das ein Punkt für ein  
216 politisches Ziel? Und dann als zweiten Punkt: „Wir wollen mehr Stipendien bekommen.“  
217 Nicht wahr? Das war in der letzten Bewegung. Und jetzt war es am Anfang auch nicht klar.  
218 „Was wollt ihr denn erreichen durch die Besetzung der Universität?“ „Wir wollen, dass  
219 Dilma wieder zurückkommt.“ „Ist das so? Na gut.“ Und deswegen haben wir jetzt keine  
220 Stunden mehr. Ich sehe, dass die politische Kultur hier stark leidet. Ohne eine Diskussion,  
221 ohne eine Beziehung, in dem Sinne dass man den anderen das Wort gibt, zuhört, verarbei-

222 tet und diskutiert, ohne diese Beziehung geht es nicht, das ist meiner Meinung nach sehr  
223 nötig für eine politische Ausbildung.  
224 Ich hab immer so ein Gefühl, dass es irgendein Problem gibt zwischen dem Begriff und  
225 den Mitteln, wie man so einen Begriff erlernt. Das heißt, viele Leute sagen bestimmte Din-  
226 ge, aber sie tun etwas total anderes. Und das heißt, wenn man in die Praxis geht, dann  
227 merkt man, dass das Theoretische, das Gelernte, nicht gilt. Und das ist vielleicht auch der  
228 Fall an der Uni. Eigentlich ist es genau die Frage, die im Raum steht: Wie lernt man heute?  
229 Diese Entsprechung zwischen Rede und Handeln. Vielleicht bin ich doch zu alt und  
230 dumm, denn ich kann mir nicht vorstellen, dass ein Mensch lernen kann ohne zu üben.  
231 Also – wenn ich mal das Baby meiner Nichte betrachte: gestern waren wir dort bei ihr, und  
232 das Baby hat immer dasselbe wiederholt. Das ist doch eine Übung für dieses Lernen! Und  
233 an der Uni wollen insbesondere unsere Studenten nicht mehr wiederholen. Die wollen  
234 nicht mehr in die Bibliothek gehen, die wollen nicht mehr ins Sprachlabor gehen, die wol-  
235 len einfach lernen aus der Luft, so als ob es so ein Wunder gäbe, dass das Können vom  
236 Himmel fällt. Zu lernen ohne sich zu bemühen – geht das? Das ist doch eine schöne Fra-  
237 ge... Kann man lernen, ohne sich zu bemühen?

## Interview 23

Ort: Assis  
Datum: 13.06.2016  
Institution: UNESP  
Dauer: 16:33

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, ich kenne die UNIOESTE, da habe ich fast ein Jahr gearbeitet, aber nur mit Sprache, da hatten sie keine Literatur. Und die USP in São Paulo habe ich kennengelernt als Student, also vor fünfzehn Jahren, und ich kann mich so erinnern, dass es irgendwie so war wie wir das heute noch machen, was ich da gelernt habe. Also Sprache und Literatur, die zwei Schwerpunkte, und hier geht es irgendwie auch so. Natürlich ist es ein bisschen anders, was die Prüfungen angeht, und jeder hat so seine eigene Didaktik und seine eigene Form, den Inhalt rüberzubringen, aber ich denke nicht, dass es große Unterschiede gibt.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Ja, also das ist nicht so leicht, dass man einen richtigen Überblick bekommt. Wir haben in der Deutschausbildung zwei große Richtungen, würde ich sagen, die eine ist die Sprache, und die andere ist die Literatur. Aber was genau? Mit der Sprache haben wir uns als Kollegen schon hingesetzt und oft überlegt, was wir erreichen wollen. Und da haben wir im Lauf der letzten zwei oder drei Jahre geplant, dass die Studenten mindestens das Niveau B1 erreichen sollten. In vier Jahren sollten sie also dieses internationale Niveau, diese B1-Stufe erreichen. Das gilt für die Sprache, so ungefähr, das haben wir so gedacht. In der Literatur... Ich habe zwei Jahre mit Literatur gearbeitet. Das ist dann so: Wir beginnen mit der modernen Literatur, also im 20./21. Jahrhundert, und erst im dritten Studienjahr gehen wir an die klassische Literatur.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Vielleicht zu der Veränderung, was das Curriculum betrifft: da merken wir jetzt an der Uni so eine Tendenz, dass man sich mehr auf die Ausbildung eines Lehrers konzentriert. Man fragt sich: was braucht ein Lehrer, wenn er später als Portugiesischlehrer oder als Deutschlehrer arbeitet? Das Curriculum besteht jetzt aus viel mehr Stunden, wo man das ein bisschen näher betrachtet, also diese Ausbildung als Lehrer.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**



39 Ja – vielleicht das schwierigste, würde ich sagen, ist das mit der Sprachkompetenz, dass die  
40 Lerner das angestrebte Niveau erreichen. Denn es sind nicht viele Stunden in den vier Jah-  
41 ren. Wenn sie aus der Uni gehen und als Deutschlehrer arbeiten wollen, dann müssen sie  
42 noch andere Wege suchen, zum Beispiel das Goethe-Institut, oder in Deutschland einen  
43 Kurs belegen, drei Monate oder so, oder sich zuhause autonom weiter ausbilden. Also, das  
44 mit der Sprachkompetenz, das ist für uns sehr wichtig, wir versuchen da und überlegen, wie  
45 wir das besser machen können. Und dann natürlich auch, wie die Absolventen dann als  
46 Lehrer arbeiten werden, wenn sie Lehrer werden.

47

48 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
49 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

50

51 Ja, also was Deutschlehrer betrifft haben sie die Möglichkeit, an Privatschulen zu arbeiten.  
52 Mein Weg hat so begonnen, in São Paulo. Ich habe als Privatlehrer gearbeitet. Aber jetzt an  
53 öffentlichen Schulen gibt es wenige Möglichkeiten hier in Brasilien, wo sie weiter als  
54 Deutschlehrer arbeiten könnten.

55

56 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
57 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

58

59 Es sind normalerweise die besten Studenten, die irgendwie in die Forschung gehen wollen  
60 und deswegen an einem Projekt teilnehmen. Es ist nicht so leicht, weil anfangs sich viele  
61 für so ein Projekt in der *Iniciação* interessieren, aber ich sehe, dass es auch oft wegen des  
62 Stipendiums ist. Es ist also nicht immer klar, ob es ein Interesse am Thema oder an der  
63 Finanzierung gibt. Und dann kommt diese Enttäuschung, wenn wir als Dozenten sehen:  
64 „Ach, der interessiert sich ja überhaupt nicht.“ Oder: „Was will er eigentlich hier...?“

65

66 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
67 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
68 **zu arbeiten?**

69

70 Ich würde vielleicht erstmal nach der Motivation fragen: Wieso belegen sie ein Letras-  
71 Studium? Naja, es gibt verschiedene Gründe, aber ich denke, eine Sache ist, dass die Stu-  
72 denten schon von der Schule, von der Mittelstufe an, diese Idee haben: „Was kann ich ma-  
73 chen? Wo komme ich rein? Also – ich würde gerne Arzt werden, aber das kann ich nicht,  
74 weil man da eine Privatschule besuchen muss, um das zu erreichen.“ So ist es zumindest  
75 meistens. Wir haben deswegen an unserer Uni viele Studenten, die da sind, nicht weil sie  
76 das gewählt haben, sondern weil das irgendwie so eine Lösung ist. Weil die Eltern das wol-  
77 len, weil sie überhaupt etwas studieren wollen und einen Ort brauchen, einen Platz an der  
78 Uni. Und dann ist das sozusagen so ein Weg, der noch übrig bleibt – nicht, dass sie das  
79 unbedingt gewählt haben. Denn wenn wir fragen: „Was wollt ihr werden? Warum seid ihr  
80 hier?“, dann wissen sie das nicht so genau. Es ist ihnen jedenfalls nicht klar, dass die meis-  
81 ten Lehrer sein werden.

82 In jedem Fall spielt das Finanzielle eine große Rolle. Finanziell ist es überhaupt nicht inte-  
83 ressant, Lehrer zu sein. Die meisten, also ich würde sagen, vielleicht hundert Prozent, fin-  
84 den die Bezahlung schlecht, und das spricht dagegen. Was vielleicht dafür spricht, ist dieses

85 Interesse, dieses Ideal. Als Lehrer kann man ja schöne, tolle, interessante Sachen machen,  
86 das heißt, man kann Menschen beeinflussen. Es gibt dieses Ideal als Mensch, als Humanist,  
87 irgendwie mit Menschen zu arbeiten, und man glaubt, dass man wirklich durch Erziehung  
88 die Welt (oder die Gegend, in der man arbeitet) besser machen kann. Ich glaube, das ist die  
89 Sache mit der *vocação*.

90 Aber dann kommen die Studenten mit vielen Fragen. Sie haben ja ich weiß nicht wie viele  
91 Stunden diese *observação*, da gehen sie in die Praxis und sehen die Realität. Und dann sind  
92 die meisten sehr enttäuscht, weil sie dann die Wirklichkeit sehen. Also, das ist nicht so  
93 leicht. In Brasilien sind die Bedingungen nicht ideal. Und ich glaube eine Schwierigkeit, die  
94 es auf der ganzen Welt schwierig macht, als Lehrer zu arbeiten, ist die Sache mit der Dis-  
95 ziplin der Schüler. Man stellt dann fest, dass es einen scharfen Kontrast gibt zwischen dem,  
96 was man sich einbildet als Lehrer zu tun, und was man dann plötzlich vor sich hat. Die  
97 ganzen Schwierigkeiten mit Drogen und allem, was dazu kommt.  
98 Ja, und die meisten werden vielleicht nicht Deutschlehrer, sondern Portugiesischlehrer, sie  
99 werden dann Portugiesisch unterrichten, weil die Ausbildung ja diese zwei Möglichkeiten  
100 bietet. Man kann Portugiesischlehrer werden, oder die Lehrer in der Sprache, die man ge-  
101 wählt hat. Also, Deutschlehrer werden dann nur die, die wirklich Deutsch wollen. Die se-  
102 hen dann, dass sie weiter kommen, und das sind nicht viele, ich würde sagen, das sind die  
103 wenigsten, die dann diesen Weg gehen.

104

105 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
106 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
107 **umfassend?**

108

109 Wenn es sich auf die *Graduação* allgemein bezieht, da würde ich schon sagen, Sprachpraxis  
110 an der ersten Stelle. Vielleicht dann die Literatur... Literaturwissenschaft und Methodik-  
111 Didaktik steht so danach. Danach vielleicht Landeskunde und Kulturwissenschaft – das das  
112 steht mehr unten, so wie es auch auf der Liste ist, so ungefähr. [...]

## Interview 24

Ort: São Paulo  
Datum: 27.06.2016  
Institution: USP  
Dauer: 11:04

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, ich denke, ein Großteil des Studiums besteht aus dem Spracherwerb an sich. Wir können keine Vorkenntnisse voraussetzen, weil es keine offizielle Fremdsprache an den Schulen ist. Und daher ist natürlich dieser Teil des DaF-Spracherwerbs ein großer Block. Und ganz klar: Präferenz der Studierenden ist die Literatur. Deutsche Literatur hat eine große Anziehungskraft. Linguistik hat eine ganz stark fallende Tendenz, es gibt immer weniger Studierende, die sich für Linguistik interessieren, und Literatur ist immer ein großer Renner.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Also, die USP ist natürlich, weil sie so groß ist, auch ein bisschen vielseitiger. Da ist auch die Übersetzung drin zum Beispiel, als einer der Schwerpunkte. Die Linguistik hat bei uns auch Platz, aber ist auch am Schrumpfen.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Ich denke wie gesagt, es ist ganz eindeutig, dass die Linguistik stark abnimmt. Früher gab es relativ viele Arbeiten im Bereich der Linguistik, auch der kontrastiven Linguistik, und das hat stark abgenommen. Literatur hält sich gut, Übersetzung ist am Wachsen. Es wurde bei uns immer übersetzt, und es wurden auch schon früher kommentierte Übersetzungen angefertigt, aber da gibt es eine wachsende Nachfrage, in den letzten, sagen wir mal, fünf bis zehn Jahren.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Also, eigentlich das eigenständige Lernen. Die brasilianischen Schulen sind eher auf Wiedergabe von vorgesetzten Inhalten ausgerichtet. Und oft ist die Erwartung an der Uni, dass es dann einfach so weiter geht, und es stößt auf Unverständnis, dass man sich selbst Sachen erarbeiten oder sich selbst Bücher suchen soll – warum es zum Beispiel keine fertigen Kopien davon gibt, die zur Verfügung stehen. Also dieses eigenständige Arbeiten, das systematische und gründliche Arbeiten, ist einer der großen Punkte.

**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

Also, es gibt bei uns ein sehr starkes Interesse, das habe ich vorhin vergessen zu sagen, an der Lehrerausbildung an sich. Wir haben ja nicht nur den allgemeinen, wissenschaftlichen Abschluss, sondern es gibt den zweiten Abschluss, den man auch ab der Hälfte des Studiums parallel studieren kann, das Lehramt, die *Licenciatura*. Und viele unserer Studenten bereiten sich, manchmal vorsorglich, auf das Lehramt vor, auch wenn sie es dann nicht unbedingt ausüben wollen. Und viele studieren auch Deutsch und Portugiesisch, so dass sie dann, auch weil sie im Deutschen vielleicht nicht so weit kommen, immer noch die Möglichkeit haben, als Portugiesischlehrer an Schulen zu arbeiten.

Der breite Berufsbezug, das ist den Studierenden schon klar. Es werden auch Textsorten geübt und gelesen, die berufsbezogen sind. Fachsprache machen wir eigentlich auch in der Übersetzung, wo wir dann einfachere Fachtexte aus verschiedenen Bereichen übersetzen und den Studierenden schon mal zeigen, dass es auch andere Texte als nur „Literatur“ gibt.

**6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

Also, da gibt es in Brasilien ja eine interessante Modalität, die ich aus Deutschland gar nicht kannte, das ist die *Iniciação Científica*. Wir hatten eine goldene Phase, in der die Universität viele Stipendien vergeben hat für *Iniciação Científica*-Projekte, und das war eine sehr große Motivation für die Studierenden, aber auch eine Art, sie an das Projekt zu fesseln sozusagen, weil sie damit auch Verantwortung übernehmen und Ergebnisse vorlegen müssen. Das hat sie extrem motiviert und sehr weiter gebracht, und hat auch zu einer persönlichen Reife geführt, weil unsere Studierenden ja ja noch relativ jung sind. Und die *Iniciação Científica*, da wird man ernst genommen, da wird man gefördert, und das bringt einen unheimlich guten Sprung nach vorne.

Auf jeden Fall sind die Leute, die *Iniciação Científica* machen, dann auch oft für einen *Mestrado* zu haben – eigentlich ist das einer der direktesten Wege, die zum *Mestrado* führen. Die Studenten, die keine *Iniciação Científica* haben, die haben oft Mühe, dann auch ein gutes Projekt einzureichen und die Forschungsfrage zu erkennen. Da kann ich das Beispiel der „Weißen Rose“ nennen: Wir hatten die Übersetzung des Buches mit acht Studierenden gemacht, fast alle mit Stipendien von *Iniciação Científica*. Da gab es also dann Einzelthemen, die vergeben wurden, die wurden auch auf Kongressen vorgestellt, jeder hat eigene wissenschaftliche Arbeiten angefertigt, und zusätzlich hat die ganze Gruppe an der Übersetzung gearbeitet. Das hat sich dann natürlich hervorragend ergänzt, und es sind drei Studierende, die jetzt ihren *Mestrado* zu einem, sagen wir, weiterführenden Thema zur „Weißen Rose“ machen. Und die Motivation und Idee entstand eigentlich durch die *Iniciação Científica*.

**7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer zu arbeiten?**

84 Na, wer richtig gut ist, hat eigentlich ganz gute Berufschancen, zum Beispiel als Lehrer am  
85 Goethe-Institut, das muss man ganz eindeutig sagen. Oder an deutschen Schulen, die be-  
86 zahlen gut, die haben relativ gute Arbeitsbedingungen, und das sind schon gute Perspekti-  
87 ven. Wer aber, sagen wir, gerade mal bei B1 stehengeblieben ist, der hat natürlich dann  
88 nicht so viele Chancen und rutscht wahrscheinlich eher ins Portugiesische ab.

89

90 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
91 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
92 **umfassend?**

93

94 Ich denke mal, Landeskunde kommt zu kurz bei uns. Methodik-Didaktik, gerade für die,  
95 die Lehrer werden wollen, und Literaturwissenschaft sind die Schwerpunkte. Und Überset-  
96 zen kommt langsam so als drittes Beinchen, Dolmetschen aber gar nicht – so weit kommen  
97 die meisten gar nicht.

98 Zum allgemeinen Kontext kann man vielleicht noch sagen, dass viele Studierende *Letras-*  
99 *alemão* studieren, weil sie überhaupt einen Studienabschluss haben wollen. Sie entscheiden  
100 sich dann für *Letras*, das hört man immer öfter, leider. Wir haben bei uns einen Grundla-  
101 genkurs, ein Propädeutikum von einem Jahr, mit Einführungsseminaren, die nicht sprach-  
102 spezifisch sind. Also Einführung in die Literaturwissenschaft, Einführung in die Linguistik  
103 und so weiter, das heißt *Ciclo básico*. Danach legen die Studierenden eine Prüfung ab, und je  
104 nachdem, wie gut sie in dieser Klassifikation sind, dürfen sie dann die Fremdsprache ihrer  
105 Wahl studieren. Die meisten nehmen Englisch, Spanisch, Französisch... Deutsch ist viel-  
106 leicht so etwa gleich, und Italienisch am wenigsten. Oft sitzen dann bei uns einfach Leute,  
107 die es nicht in Englisch geschafft haben, né. Die wollen aber trotzdem einen Abschluss,  
108 und das sind dann die, die meistens auch nicht über B1 hinauskommen, die das aber gar  
109 nicht so unbedingt zum Ziel haben, sondern sie wollen vielleicht nachher im Kulturbereich  
110 arbeiten, bei Verlagen, oder bei Literatur-Events. Oder halt als Lehrer, und dann ist Portu-  
111 giesisch immer das zweite Standbein.

## Interview 25

Ort: São Paulo  
Datum: 28.06.2016  
Institution: USP  
Dauer: 16:38

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Charakteristisch ist erst einmal, denke ich, der Schwerpunkt DaF, besonders zu Beginn des Studiums. Dann gibt es in Brasilien noch eine traditionell literaturwissenschaftlich orientierte Germanistik, würde ich sagen. Wir an der USP haben seit etwa 75 Jahren unseren Kurs, und ganz zu Anfang war die Literatur sehr stark. Die anderen Bereiche, Übersetzung und Sprachwissenschaft, haben sich erst so ab den 70er Jahren entwickelt, und DaF dann erst ab den 90er Jahren, als Forschungsfach auch in der Postgraduierung. Die große Ähnlichkeit ist, denke ich, dass der Sprachunterricht einen großen Platz einnimmt, was für alle ein Problem ist, weil es wenig Zeit gibt, andere Fächer anzubieten.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Die USP hat, erst einmal, schon viel Erfahrung. Ab 1940 wurde zuerst der Kurs *Anglo-Germánicas* angeboten, seit den 40er Jahren gibt es also schon ein paar wenige Dokumente, die wir für die Jubiläums-Publikation auch noch einmal eingesehen haben. An der USP gibt es seit 1971 eine *pós-graduação* für Deutsch, für deutsche Sprache und Literatur – das ist, wenn man *Mestrado* und *Doutorado* zusammen nimmt, die einzige noch in Brasilien, né? Es gibt meines Wissens nach keinen anderen spezifischen Postgraduierungskurs in Deutsch für das Doktorat. Es gibt jetzt den bilateralen Master in Curitiba, es gab auch, glaube ich, an der UFRGS in Rio Grande do Sul einen Postgraduierungskurs, aber für Deutsch, für Doktorat und Master, ist das, glaube ich, immer noch einzigartig. Und wir haben auch die einzige Zeitschrift, das ist die *Pandaemonium Germanicum*, die auch sehr gut klassifiziert ist, als A1. Und ich denke, was interessant ist, dass viele Dozenten, die jetzt an anderen Universitäten unterrichten, hier ihren Doktor gemacht haben, in den 80er Jahren, in den 90er Jahren...

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Also, für Literatur kann ich nicht so viel sagen, weil das nicht mein Bereich ist. Für Sprachwissenschaft und DaF kann ich sagen, dass wir in den 90er Jahren Hardarik Blüh-dorn hier hatten als Lektor, der zum Beispiel auch die Zeitschrift mit gegründet und mehrere Forschungsarbeiten betreut hat. Er hat der ganzen Sprachwissenschaft damit so einen gewissen Schub gegeben, hier an der USP. Ja, und seit 2009 ungefähr, seitdem wir auch

39 Lehramtsfächer an unserem Department haben, ist der DaF-Bereich auch stärker gewor-  
40 den. Ich habe das mal untersucht. Ich glaube 1994 wurde die erste Doktorarbeit im Bereich  
41 DaF erstellt. In den 80er Jahren gab es eine *Mestrado*-Arbeit, die schon einen DaF-Bezug  
42 hatte, aber vor allem seit 2010 ungefähr, seit der Kollege da ist, hat das starken Zulauf in  
43 der Postgraduierung.

44  
45 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
46 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

47  
48 Ja... bei uns in der Beschreibung steht, dass unsere Absolventen „Spezialisten für Texte“  
49 werden sollen. Das heißt, die Arbeit mit dem Text ist im ganz allgemeinen Sinne wichtig  
50 für uns. Das beginnt schon in den einführenden Sprachkursen, wo wir versuchen, auch mit  
51 authentischen Texten zu arbeiten, ab Deutsch 3... Ich muss das kurz erklären: Wir haben  
52 ab Deutsch 1 bis Deutsch 5. Deutsch 1 bis 4 haben wir dreimal in der Woche und Deutsch  
53 5 dann zweimal in der Woche, und bei Deutsch 3 und Deutsch 4 haben wir jeweils einen  
54 Termin reserviert pro Woche für das Arbeiten mit Texten. Ich denke, das ist so eine allge-  
55 meine Linie, die Arbeit mit Texten. Ansonsten ist es an der USP so, dass wir seit ich glaube  
56 2008 (das steht in dem Buch genau, das Jahr) eine Differenzierung haben in unserem Cur-  
57 riculum, das heißt, wir wollen unseren Studierenden Wahlmöglichkeiten geben, damit sie  
58 sich zumindest ansatzweise spezialisieren können auf Übersetzung, Sprachwissenschaft,  
59 Literatur oder eben das Lehramt. Das funktioniert leider nicht so gut wie wir das wollen,  
60 weil wir zu wenig Dozenten dafür haben, das heißt, wir können nicht genug Wahlfächer  
61 anbieten. Die Differenzierung geht über die Wahlfächer, und wir können im Moment sehr  
62 wenige anbieten, weil wir immer weniger werden und keine neuen Dozenten eingestellt  
63 werden an der USP zurzeit.

64  
65 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
66 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

67  
68 Ja, also ich glaube erstmal, dass das sehr stark vom Dozenten abhängt, né? Also, ich bin  
69 DaF-Lehrerin und habe eben vorwiegend die jüngeren Studenten, die jüngeren Semester  
70 bei mir sitzen. Auch für die Lehramtsfächer, die ich mit unterrichte, und da ist es mir schon  
71 wichtig, dass ich sie sozusagen anstupse, dass sie sich überlegen, welchen Bereich sie favo-  
72 risieren, ob die Literatur, ob die Übersetzung. Ganz oft höre ich, dass die sich für Überset-  
73 zung interessieren, literarische Übersetzung, obwohl sie normalerweise Nullanfänger sind,  
74 wenn sie bei uns anfangen – was mir dann wieder so indirekt zeigt, dass sie auch noch kei-  
75 ne klaren Berufsvorstellungen haben. Ja, das Berufsfeld für Literaturübersetzer, ist, denke  
76 ich mal, nicht so groß... Es ist also schon mein Anliegen, dass ich sie so ein bisschen da-  
77 rauf hinweise, né, sie versuche dazu zu animieren, dass sie sich selber finden im Bereich der  
78 Germanistik. – Dann in den Lehramtsfächern ist es so: wir haben zwei Lehramtsfächer, das  
79 erste Fach ist *Acquisição–Aprendizagem em Língua Estrangeira*, das ist ein eher theoretisches  
80 Fach, also noch kein richtiger eigener Unterricht. Wir besprechen da die Methodenge-  
81 schichte, Ansätze der Sprachlehrforschung und so weiter. Und dann gibt es ein zweites  
82 Fach, das nennt sich *Atividades de Estágio*, und in diesem zweiten Fach besuchen wir sehr  
83 häufig die Schulen. Ich beginne manchmal schon im 1. Semester damit, in dem theoreti-  
84 schen Fach, né, einfach, um ihnen die Arbeitswelt etwas näher zu bringen. Mein Kollege

85 aus der Didaktik unterrichtet meistens das zweite Fach und besucht dann die Porto Seguro  
86 oder die Humboldt-Schule. Dann haben wir regelmäßig, zumindest so einmal im Jahr, Be-  
87 such von dem Referendariat, das die Porto Seguro zusammen mit der Humboldt-Schule  
88 organisiert, die machen sozusagen Werbung bei uns für dieses Programm. Ja, und in die-  
89 sem Semester habe ich wieder *Acquisição-Aprendizagem* gegeben, und zum ersten Mal habe  
90 ich auch eine Vertreterin der Berufsvereinigung eingeladen, der APPA, die dann so über  
91 das Berufsfeld der Deutschlehrer gesprochen hat, über die Möglichkeiten, und so weiter...  
92 Es gibt da auch so eine Börse, so eine Job-Börse, zum Beispiel, die hat sie vorgestellt.

93

94 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
95 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

96

97 Also, wir haben ein Wahlfach, das heißt so ungefähr übersetzt „Wissenschaftliches Lesen  
98 und Schreiben auf Deutsch“. Weil wir eben auch die Postgraduierung haben, auch mit dem  
99 Forschungsbereich DaF, versuchen wir auch immer wieder, Studenten für eine *Iniciação*  
100 *Científica* zu gewinnen. Oder wir haben auch ein Fach, das heißt *Trabalho de graduação indivi-*  
101 *dual*, das ist TGI1 und TGI2. Im ersten Fach wird ein Forschungsprojekt erstellt, das dann  
102 im zweiten Fach ausgeführt wird. Ich denke, wir in der Didaktik sind sehr aktiv, dass wir da  
103 Studenten finden, die Interesse haben, eine *Iniciação Científica* bei uns zu machen. Sie gehen  
104 dann hinterher oft in die Postgraduierung und machen dann einen Master bei uns. Da gibt  
105 es schon einen klaren Zusammenhang, die, die *Iniciação Científica* machen und dann in den  
106 Master gehen. Man muss vielleicht sagen, es sind wenige, die sich für DaF interessieren,  
107 aber es gibt immer welche, und die Uni bietet auch ein paar Stipendien an für *Iniciação*  
108 *Científica*, was eventuell in anderen Universitäten nicht so häufig ist, né? Ich habe jetzt zum  
109 Beispiel für TGI in diesem Semester einen *Iniciação-Científica*-Studenten, né, ich hatte insge-  
110 sammt vielleicht schon fünf, solange ich hier bin.

111

112 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
113 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
114 **zu arbeiten?**

115

116 Was dagegen spricht, ist das Sprachniveau, mit dem sie leider entlassen werden, meistens.  
117 Wir haben fünf Sprachkurse, da kommen sie so ungefähr auf B1-Niveau, die weiterführen-  
118 den Fächer werden überwiegend auf Deutsch gehalten, aber auch nicht immer, und da ler-  
119 nen sie dann noch mal ein bisschen dazu, né? Also, ich habe jetzt gerade erst wieder eine  
120 Bedarfsanalyse gelesen, die hat eine Studentin in der *Iniciação Científica* vor zwei Jahren bei  
121 mir erstellt. In der Selbsteinschätzung ist es so, dass damals in Deutsch 4 die meisten sich  
122 auf A2 oder B1 eingeschätzt haben, und dass die Studierenden, die schon weiter waren, die  
123 die Literaturkurse schon hinter sich hatten, gesagt haben, dass sie besser sind. Da gab es  
124 einige B2, sagen wir mal so, aber das ist nicht die Regel. Die meisten bleiben, denke ich  
125 mal, bei B1, manchmal sogar A2. Wir hatten jetzt mit dem Herder-Institut über mehrere  
126 Jahre ein *UNIBRAL*, né, und wir hatten Studenten, die dann wirklich mit B2 oder C1 wie-  
127 der kommen, aber das sind leider immer noch die Ausnahmen. Das spricht dagegen. – Da-  
128 für spricht, dass wir seit 2009 diese beiden Fächer haben: Im Jahr 2004 oder so wurde ein  
129 neues Programm zur Deutschlehrausbildung an der USP verabschiedet, und in dem  
130 steht, dass diese beiden Blöcke, die historisch in Brasilien immer schon getrennt waren, der



131 Fachbereich und der didaktische Bereich, dass die ineinander greifen sollen. Wir haben jetzt  
132 auch ein paar Stunden von der Gesamtstundenzahl der Fächer, die für die *Licenciatura* ge-  
133 nutzt werden, wir haben dafür auch in den Kursbeschreibungen immer ein oder zwei Sätze  
134 stehen. Also, die Intention ist da – wie weit das geht, das ist von Dozent zu Dozent unter-  
135 schiedlich.

136

137 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
138 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
139 **umfassend?**

140

141 Also, zu Anfang halt die Sprachpraxis. Man kann unsere Graduierung in zwei Teile teilen,  
142 zuerst die Sprachpraxis und dann die weiterführenden Fächer. Im Vergleich zu anderen  
143 Universitäten, das habe ich schon festgestellt, haben wir relativ wenige Unterrichtsstunden  
144 für die Sprachpraxis verfügbar. Dann auf jeden Fall die Literaturwissenschaft, die Überset-  
145 zung, und, ja, zum Teil auch die Sprachwissenschaft, mit zwei Pflichtfächern. Und eben  
146 Methodik-Didaktik für Studierende, die sich für das Lehramt interessieren, die immer rela-  
147 tiv wenig sind, leider. Ich denke, von den Punkten, die hier aufgelistet sind, gibt es am we-  
148 nigsten Landeskunde und Kulturwissenschaft. Kulturwissenschaft ist immer in der Litera-  
149 turwissenschaft mit drin, also die Fächer, die wir als Wahlfächer hier haben, aber die wir  
150 leider im Moment nicht anbieten können. Und von den Pflichtfächern her ist es so, dass  
151 wir fünf haben für Sprachpraxis, zwei für Sprachwissenschaft, zwei für Methodik-Didaktik,  
152 dann sind vier oder fünf in der Literaturwissenschaft und ein Pflichtfach für Übersetzen.  
153 Das steht auch hier im Buch alles.

Interviews mit Hochschullehrern aus der Großregion „Süden“  
(PR, RS, SC)

Interview 26

Ort: Blumenau  
Datum: 29.06.2016  
Institution: FURB  
Dauer: 17:19

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**  
4

5 Na região sul, a gente tem em comum o fato dos alunos virem de famílias descendentes da  
6 Alemanha. Mas isso é uma característica aqui do sul. Em termos de matriz curricular,  
7 disciplinas como literatura alemã e linguística são mais comuns, mas é difícil.  
8

9 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
10  **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**  
11

12 Isso é bem fácil. Nos fizemos uma matriz nova recente. Ela já existe há muitos anos, mas a  
13 gente foi reformulando a matriz curricular. E isso eu falo com muito orgulho, que o nosso  
14 curso tem disciplinas que envolvem a nossa região. Ele está voltado não só para a teoria,  
15 mas para o que acontece aqui na região. Então, nós estudamos os fenômenos linguísticos  
16 que acontecem aqui, nós analisamos estes fenômenos linguísticos. Os alunos conseguem  
17 interpretar isso com base teórica. Então, eu acho que esse é o forte da licenciatura aqui,  
18 esse vínculo com a região, com o local.  
19

20 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
21 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**  
22

23 Tinha uma grade de 2009, e tinha uma grade de 1997. Então, vou comparar essas com a  
24 mais recente. A gente tinha essa visão teórica muito fora da nossa realidade, nós não nos  
25 olhávamos como uma região de migração com fenômenos linguísticos, com pessoas que  
26 ainda são falantes de alemão: Que tipo de crianças são, que tipo de formação de  
27 professores têm que ter para acolher essas crianças também falando alemão, que não é um  
28 alemão da Alemanha. Então, a grade antiga não teve essa realidade presente, e essa nova  
29 matriz tem essa discussão complexa toda.

30

31 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
32 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
33 **opinião?**

34

35 A gente trabalha em duas vertentes. A primeira é a questão linguística, para isso a gente se  
36 esforça bastante. A gente tem falantes e não-falantes de alemão em uma mesma turma.  
37 Então, a gente pensou que metodologia usar. Na outra turma dividimos um pouco o  
38 grupo: Uma para focar na escrita, a outra nas quatro habilidades. Então, a gente vai nessa  
39 linha. A outra vertente é educar para a interculturalidade. Ao mesmo tempo que você  
40 prioriza o ensino da língua em si, você também tem que olhar esse outro lado que é o lado  
41 do professor, do educador, aquele que vai lidar com essas questões na escola de educação  
42 básica. Na nossa opinião, ele tem que conseguir as duas coisas, ele tem que lidar com essas  
43 questões complexas interculturais.

44

45 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
46 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
47 **laboral dos graduados na área?**

48

49 Sim, tem importância. Durante os estágios, nós fazemos toda essa discussão. E fora do  
50 curso temos projetos também, para aqueles que têm interesse poderem participar.

51

52 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
53 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
54 **competências de pesquisa?**

55

56 Sim, a gente tenta trazê-los para essa questão da pesquisa, da investigação, é um trabalho  
57 contínuo. Não temos muita coisa no departamento, vou dizer, a gente trabalha muito na  
58 extensão, nas traduções de documentos históricos da cidade...

59

60 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
61 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

62

63 O que nós incentivamos os alunos... Bom, quem vem fazer alemão já vem procurando uma  
64 formação específica de linguística, pois se ele não consegue trabalhar com isso, ele não  
65 faria. Então, é muito automático quando eles estão no curso, que eles sejam professores de  
66 alemão. A gente até fala que eles podem trabalhar como tradutores, a gente até tem a  
67 disciplina de tradução, mas o grande enfoque é para ser professor.

68 Olha, o campo de trabalho poderia ser melhor. Na educação básica, fundamental, a partir  
69 do quarto ano, até o nono ano, a gente tem vinte escolas aqui em Blumenau. Em cidades  
70 vizinhas, como Pomerode, a gente tem sete escolas, mais as duas escolas bilíngues que  
71 demandam muitos profissionais. A gente ainda tem Indaial, que ainda tem escolas estaduais  
72 com alemão. Tem Jaraguá do Sul, Schroeder, tivemos o prefeito de Schroeder nos  
73 procurando para formação. E não tem professor suficiente. Às vezes, as pessoas vem e  
74 dizem que gostariam de oferecer alemão nas escolas, mas não tem professor. É esse o  
75 problema. O outro problema que a gente tem é que tem poucas aulas de alemão, são duas a

76 três horas por semana, isso é muito pouco: Então o professor tem que ter duas ou três  
77 escolas, e isso não é bom. Tem que ficar em uma escola para fazer um trabalho mais  
78 prolongado, para conhecer os alunos. Esse é um trabalho que a gente tem que fazer com a  
79 secretaria de educação, mas nem sempre a gente consegue conversar.

80

81 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
82 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
83 **preparados, e em que áreas menos?**

84

85 O que eles menos trabalham é tradução, que tem em um único semestre. Os demais fica  
86 mais ou menos igual.

87 Com os que já entram com conhecimentos de alemão, a gente faz um diagnóstico. Esses  
88 alunos têm uma oralidade muito forte, mas eles não têm leitura e escrita. Então o que a  
89 gente faz, é dividir em turma “A” e “B”. A turma “A” são os iniciantes, sem  
90 conhecimentos nenhum. Então a metodologia é bem diferente. Com os outros, a gente  
91 trabalha textos, leitura, escrita. Então os da turma “A” conseguem chegar no máximo a B1,  
92 no curso todo, porque eles vem do zero e a gente não dá conta. E os outros a C1, alguns a  
93 C2. É dessa forma que a gente organizou.

## Interview 27

Ort: Pelotas, RS  
Datum: 06.07.2016  
Institution: Universidade Federal de Pelotas (UFPel)  
Dauer: 11:06

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**  
4

5 Ja, Schwerpunkte gibt es schon, wegen der Dozenten, die da sind. Einige sind Experten in  
6 Literatur, andere in der Sprachwissenschaft, und andere in Übersetzung oder Dolmetschen.  
7 Ich denke, dass zum Beispiel an der UFSC der Schwerpunkt irgendwie Übersetzung ist.  
8 Und hier bei uns ist es viel mehr DaF.  
9

10 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
11 **inwiefern?**  
12

13 Wir haben ein Profil: Die Studenten sollen am Ende Lehren. Das heißt, unser Kurs muss  
14 irgendwie dazu beitragen, dass sie in Zukunft Lehrer werden – so sind die Fächer auch  
15 angeordnet. Es beginnt mit Deutsch als Fremdsprache, denn ganz am Beginn kann die  
16 Mehrheit der Studenten kein Deutsch, und dann ganz am Ende müssen sie auf B1 sein.  
17 Einige erreichen auch B2, aber nicht die Mehrheit, leider. Die Mehrheit der Fächer ist so  
18 orientiert, dass die Studenten Didaktik lernen, um Deutschlehrer zu werden, so denke  
19 ich... Obwohl wir auch Literatur haben, aber es ist nicht so stark wie DaF und Didaktik.  
20

21 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
22 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**  
23

24 Grundsätzlich nicht. Der Studiengang hat im Jahr 2009 begonnen, da war ich noch nicht  
25 dabei. Wir versuchen immer, das *Projeto Pedagógico* zu diskutieren, aber die Diskussion geht  
26 leider nicht weiter – es gibt viel Streit, weil die *Projetos Pedagógicos* gleich sein und gespiegelt  
27 sein müssen. Das heißt: was sie in Deutsch lernen, das lernen sie auch in Französisch, Eng-  
28 lisch und Spanisch. Deswegen gibt es immer Streit. Einige wollen, dass Literatur reduziert  
29 wird, andere wollen mehr Literatur haben, und der Streit kommt nicht zu einem Ende.  
30

31 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
32 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**  
33

34 Oh Gott – das kann ich nicht so gut beantworten, weil ich für Literatur zuständig bin. In  
35 der Literatur würde ich sagen, dass sie lernen, was sie lernen müssen: Texte zu verstehen,  
36 Textinterpretation, oder auch Landeskunde. Dass sie diese verstehen.... Und weil sie unter-  
37 richten müssen, dass sie Beispiele aus der Literatur verwenden können, und gut verwenden  
38 können, damit sie fähig sind zu diskutieren. Deswegen: Ich sollte eigentlich den Literatur-  
39 unterricht auf Deutsch geben, aber das schafft man nicht, wenn die Studenten nicht min-  
40 destens B2 haben. Darum mache ich es mehrheitlich so, dass ich Texte verwende, die nicht  
41 übersetzt sind: dann müssen sie auf Deutsch lesen, und die Powerpoint-Präsentationen

42 mache ich auch auf Deutsch. Aber wir diskutieren auf Portugiesisch, damit sie mehr Frei-  
43 heit haben, um zu reden, um die interkulturellen Aspekte von Texten zu begreifen. Ob sie  
44 das ganz am Ende hinbekommen, weiß ich nicht. Die Mehrheit schon, denke ich, aber  
45 nicht alle.

46

47 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
48 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

49

50 Normalerweise sollten die Studenten in der Schule arbeiten, wenn sie fertig sind. Aber die  
51 Mehrheit schafft das nicht, die Mehrheit arbeitet in Sprachschulen. Obwohl wir die ganze  
52 *Graduação* über darauf orientieren, dass sie in der Schule arbeiten, schaffen sie das am Ende  
53 nicht, weil es wenige Schulen gibt, die Deutsch im Curriculum haben. Dann arbeiten sie  
54 normalerweise in Sprachschulen, die Mehrheit, né?

55

56 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
57 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

58

59 Auch hier schafft das nicht die Mehrheit, weil *Iniciação Científica* nicht für alle ist. Nur ein  
60 paar Studierende haben diese Möglichkeit, sich daran zu beteiligen. Und von denjenigen,  
61 die dazu die Möglichkeit haben, will die Mehrheit danach einen Master machen: fast 100%  
62 von denen, die *Iniciação Científica* gemacht haben, machen danach einen Master. Aber leider  
63 schaffen wir es im Alltag nicht, diese Wissenschaftsorientierung zu vermitteln. – In der  
64 *Iniciação Científica* geht es in Richtung Literaturwissenschaft, in Richtung Intertextualität,  
65 vergleichende Literaturwissenschaft oder auch Angewandte Linguistik, und so weiter.

66

67 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
68 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
69 **zu arbeiten?**

70

71 Dagegen sprechen die wenigen Stellen. Da müssen sie sehr gut sein, um eine Stelle zu be-  
72 kommen. Dafür spricht: Es ist eine Minderheit, die Deutsch kann. Das heißt, es ist ein *Dife-*  
73 *rencial*, auch für die Weiterentwicklung: Wenn sie einen Master belegen, wenn sie eine Pro-  
74 motion schreiben – das ist etwas, das nicht alle haben.

75

76 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
77 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
78 **umfassend?**

79

80 Okay – also, überhaupt nicht, würde ich sagen, Übersetzung. Niemand bringt ihnen Über-  
81 setzung bei. Sehr stark ist bei uns die Sprachwissenschaft. Die Sprachpraxis würde ich zu-  
82 sammen mit Didaktik nennen. Landeskunde ist sehr stark, und Literaturwissenschaft auch  
83 (obwohl nicht auf Deutsch, naja, die lesen auf Deutsch). Für Landeskunde und Kulturstu-  
84 dien gibt es eigene Seminare: *Cultura* und *Civilização germanófono*. Wir beginnen mit Tacitus,  
85 „Germania“, und enden in alltäglicher Landeskunde: Recycling und Steuern und so weiter.  
86 Aber Übersetzen und Dolmetschen gibt es hier überhaupt nicht.

## Interview 28

Ort: Pelotas  
Datum: 06.07.2016  
Institution: UFPel  
Dauer: 07:37

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Ja, es gibt sicher Gemeinsamkeiten. Zum Beispiel in Fortaleza, das ist fast wie hier. Wir sind sehr DaF-orientiert. Das heißt, was Didaktik angeht, was das Praktikum angeht. Also im Gegensatz zu Florianópolis, die sind eher konzentriert auf Übersetzung. Das ist nicht unser Fall.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Meine Ausbildung und Promotion ist im Bereich der Literaturwissenschaft, und ich habe sehr viel mit Politik gearbeitet, vor allem Frankfurter Schule. Gleichzeitig bin ich auch sehr begeistert als Sprachlehrer. Dass ich mich mit Literatur beschäftige, das heißt nicht, dass ich nicht gern DaF unterrichte, ganz im Gegenteil. Ich versuche immer, Sprache zu verbinden mit Politik und Literatur. Ja, ich bringe auch Themen, die damit zu tun haben, zum Beispiel Zweiter Weltkrieg, das interessiert sie auch sehr. Und das macht Spaß.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Das ist schwer zu sagen.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Also, wenn ich an DaF denke: Ich versuche immer, mit den vier Fertigkeiten zu arbeiten, aber die Studenten sollen auch in der Lage sein, sich zu unterhalten. Vor allem Kommunikation ist also das Hauptziel. Wir arbeiten auch mit Lehrbüchern, die kommunikativ orientiert sind, und ich bleibe dabei.

**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

36 Das spielt eine Rolle im Zuge der *Graduação*, auf jeden Fall. Die machen eine *Licenciatura*,  
37 das heißt, sie werden Deutschlehrer und sie werden theoretisch in der Schule arbeiten. Der  
38 Punkt ist: Es gibt normalerweise nicht so viele Stellen für alle, und sie werden dann in  
39 Sprachkursen, in Sprachschulen arbeiten. Aber wir sind immer noch dabei, Deutschlehrer  
40 auszubilden.

41

42 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
43 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

44

45 Das spielt schon eine wichtige Rolle. Die anderen Dozenten, die haben alle Forschungs-  
46 projekte, ich auch selber: Es gibt zwei Studierende, und die haben Stipendien. Das heißt,  
47 das ist schon eine große Motivation, würde ich sagen, dass sie uns suchen, weil wir Stipen-  
48 dien anbieten und natürlich auch publizieren, das ist so eine Kette. Die Studierenden wer-  
49 den bei Publikationen auch schon mit reingenommen.

50

51 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
52 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
53 **zu arbeiten?**

54

55 Das ist eine gute Frage. Ich habe ihnen immer gesagt: Als ich angefangen habe, gab es im-  
56 mer eine Stelle als Deutschlehrer, egal wo in Brasilien. Stellen sind überall, egal ob das in  
57 Sprachkursen ist, und manchmal werden auch Stellen ausgeschrieben. Vor allem an den  
58 Schulen, also hier im Süden. Und wenn man einmal den Master gemacht hat, und wenn  
59 man promoviert hat, und ein paar Publikationen, dann ist es nicht unmöglich, eine Stelle als  
60 Dozent an der Universität zu finden. Ich gebe jetzt das Beispiel von uns: Wir suchen seit  
61 zwei Jahren nach Dozenten – es hat sich keiner beworben, nur eine Person, und die hat die  
62 Stelle aus formalen Gründen nicht bekommen. Also, das heißt, es gibt schon Chancen, es  
63 ist immer noch sehr realistisch, als Deutschlehrer zu arbeiten.

64

65 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
66 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
67 **umfassend?**

68

69 Ich würde sagen: Übersetzen und Dolmetschen auf keinen Fall. Ich habe selber einige Sa-  
70 chen übersetzt und ich beschäftige mich auch damit, aber das ist auch nicht mein Schwer-  
71 punkt, und ich habe nie Lehrveranstaltungen angeboten oder sowas, was das angeht. Lan-  
72 deskunde – ja. Methodik, Didaktik, und Sprachwissenschaft... Also Sprachpraxis... Sowieso  
73 wird Methodik und Didaktik mit dem Praktikum mit integriert.



## Interview 29

Ort: Curitiba  
Datum: 30.06.2016  
Institution: UFPR  
Dauer: 14:53

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, ich kann ganz schlecht eigentlich für ganz Brasilien sprechen, weil ich mich da nicht so gut auskenne. Aber das, was ich von anderen Lehrern gehört habe, ist, dass wir im Allgemeinen sehr viel Zeit in die Sprachkurse investieren müssen, dass also viele Stunden des ganzen Studiums dafür aufgewendet werden. Dann habe ich den Eindruck, dass die Studenten sich meistens für Deutsch und Portugiesisch entscheiden, aus beruflichen Gründen wahrscheinlich, né, damit sie vielseitiger ausgebildet werden. Und wenn ich mal von der UFPR, UFSC und USP ausgehe, ist es so, dass ein starker Schwerpunkt die Literaturwissenschaften sind, und die Übersetzungswissenschaften.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Es kommt ein bisschen darauf an, was der Student macht, né. Wenn er jetzt *Licenciatura* macht, dann ist sein Fokus natürlich Sprache, aber dann auch die Fächer aus den Erziehungswissenschaften, und da ist schon Didaktik und Methodologie mit inklusive. Wenn er aber hier Schwerpunkt Übersetzung hat, oder – was gibt es noch? – Übersetzungswissenschaften, Literaturwissenschaft und Linguistik, né, dann muss er auch bestimmte Fächer belegen, die halt passend zum Schwerpunkt sind. Ich habe das Gefühl, dass sich viele von meinen Studenten für einen Bachelor in den Übersetzungswissenschaften interessieren, und dafür gibt es dann auch viele Dozenten, die hier in dem Bereich arbeiten, sei es für Übersetzung oder für die Literaturwissenschaften.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Zu diesem historischen Überblick kann ich wenig sagen, weil ich mich nicht so intensiv mit der Geschichte des Studiengangs an der UFPR beschäftigt habe. Aber seitdem ich hier bin, merke ich schon, dass es eine starke Nachfrage für DaF-Dozenten gibt, also nach Leuten, die sich mit Deutsch als Fremdsprache befassen und die im Bereich der Lehrerbildung tätig sind. Und das drückt sich so aus, dass ich zum Beispiel viel im Rahmen des Sprachenzentrums mache, ein bestimmtes Fach anbiete für die Praktikanten und die Studenten, die sich für die Lehrtätigkeit interessieren. Und ich habe schon das Gefühl, dass ich, seitdem ich hier bin, immer mehr Studenten für meinen Bereich, für meine Interessen begeistern konnte. So gesehen glaube ich schon, dass es eine gewisse Tendenz gibt, dass sich die Leute

39 immer mehr für DaF interessieren, zumal wir auch diesen bilateralen Master haben, seit  
40 2008 oder 2009, né. Wir hatten ja, glaube ich, auch UNIBRAL mit Leipzig, die haben so-  
41 wieso einen DaF-Schwerpunkt. Also, ich denke schon, dass es eine Tendenz gibt, dass im-  
42 mer mehr DaFler ausgebildet werden bei uns. Wobei man sagen muss, dass auch das, was  
43 andere Dozenten außerhalb von DaF machen, viel Ansehen bei uns hat: Literaturwissen-  
44 schaften und Archivarbeiten zum Beispiel, das ist auch sehr groß vertreten und bei den  
45 Studenten auch beliebt.

46

47 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
48 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

49

50 Also, die Sprachkompetenzen, würde ich sagen, die kommen an erster Stelle, denn wir  
51 brauchen, wie gesagt, sehr viel Zeit, den Studenten erstmal Deutsch beizubringen. Dann  
52 kommt es wieder darauf an, was sie studieren. Aber wenn sie auf *Licenciatura* studieren,  
53 dann wird viel Zeit aufgewendet auf diese Inhalte im Bereich der Fachdidaktik, diese zu  
54 vermitteln – und zwar nicht nur von den Dozenten für Deutsch, sondern auch von den  
55 Dozenten der Erziehungswissenschaften. Wenn man sich das Curriculum von dem Studi-  
56 engang einmal anguckt, da sind sehr viele Stunden dafür vorgesehen – und das ist mehr der  
57 Bereich, wo ich mich bewege. Die Leute, die Übersetzungswissenschaften machen, die  
58 haben ein anderes Curriculum. Um ehrlich zu sein, habe ich mich auch noch nicht so sehr  
59 damit befasst, was sie eigentlich als Schwerpunkte haben. Und wie gesagt, viele von den  
60 Studenten machen auch Portugiesisch, dann gibt es wiederum auch andere Schwerpunkte  
61 und Interessen, die sie verfolgen. Also, von meiner Seite her: Sprachkurse, und halt Fach-  
62 didaktik, das sind die Schwerpunkte, die ich sehe, die Kompetenzen, die sie erlangen wäh-  
63 rend des Kurses. Auch im Rahmen des Praktikums am CELIN zum Beispiel.

64

65 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
66 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

67

68 Da kann ich auch wiederum nur aus meiner Perspektive berichten, né. Was ich auch ein  
69 Stück weit vermitteln, ist der Lehrerberuf. Das ist halt das erste, was man mit dem Studium  
70 anstellen kann. Ich plädiere immer dafür, dass sich die Studenten damit auch anfreunden.  
71 Es gibt ja immer wieder welche die sagen: „Ja, ich will kein Lehrer sein.“ Und dann frage  
72 ich die immer: „Aber – hast du es schon einmal probiert?“ Manchmal ist man einfach so  
73 abgeneigt, weil man vielleicht in der Schule schlechte Erfahrungen hatte, und ist zu schüch-  
74 tern, vor der Klasse zu stehen, und solche Sachen... Ich glaube, wir bieten den Studenten  
75 genügend Möglichkeiten, sich während des Studiums auszuprobieren in dem Bereich, so  
76 dass es auch von Vornherein klar ist, dass sie in erster Linie Deutschlehrer sein werden.  
77 Der Markt verlangt ja auch immer mehr danach, habe ich das Gefühl. Wir bekommen im-  
78 mer wieder Anfragen von anderen Bildungseinrichtungen, so wie das Goethe-Institut oder  
79 die Deutsche Schule in Curitiba, und andere auch, bezüglich der Möglichkeit, dass die Stu-  
80 denten bei denen ein Praktikum machen oder so. Also: Es herrscht allgemein Deutsch-  
81 lehrermangel, und ich denke, das wird den Studenten auch während des Studiums klar, dass  
82 sie sich auch in dem Bereich irgendwie entwickeln können, und dass es Chancen gibt und  
83 Möglichkeiten.

84

**6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

Ich glaube, insgesamt sind die Bedingungen gar nicht so schlecht in Bezug auf die Forschung und in Bezug auf die Entwicklung der damit verbundenen Kompetenzen. Wir haben ja immer wieder Ausschreibungen, né, *editais*, die zum Teil Uni-intern sind, wie zum Beispiel *Iniciação Científica* und auch *monitoria*. Dann haben wir nach der *Graduação* auch die Postgraduierten-Studiengänge auf Master-Ebene und Doktor-Ebene, und dafür gibt es auch Förderung durch Stipendien, die vergeben werden. In den letzten Jahren war das deutlich besser als momentan, né, durch die ganzen wirtschaftlichen Probleme. Aber insgesamt denke ich schon, dass die Bedingungen gut sind bei uns. In der Deutschabteilung haben wir auch Dozenten da, die die Studenten anleiten können. Je nachdem was sie machen wollen, gibt es schon Dozenten, die über viel Erfahrung verfügen und zum Teil auch renommiert sind.

**7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer zu arbeiten?**

Hmmm. Die Argumente dafür sind, glaube ich, das muss von einem selbst irgendwie kommen, diese intrinsische Motivation, überhaupt Lehrer zu sein. Das ist ja ein anspruchsvoller Beruf, und ich denke, wenn man das vom Markt abhängig machen würde, dann würde man sich wahrscheinlich gar nicht so sehr dafür entscheiden. Ich glaube schon, dass es ein Stück weit mit einer gewissen Ideologie, oder besser, mit einer gewissen Liebe zur Sache verbunden ist. Das Hauptargument, was dagegen spricht, ist die schlechte Bezahlung in Brasilien, was den Lehrerberuf insgesamt angeht. Und der Markt für Deutschlehrer, obwohl Lehrermangel herrscht, ist doch nicht so groß, né. Die Möglichkeiten sind relativ eingeschränkt, und man muss manchmal damit leben, dass man von der Stadt wegziehen muss, um einen Job zu finden. Auf der anderen Seite habe ich schon das Gefühl, dass das Ganze sich in den letzten drei, zwei Jahren ein bisschen verbessert hat: das Interesse scheint zu wachsen, und der Markt scheint doch ein bisschen größer zu werden.

**8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ihrer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten umfassend?**

Also, wie gesagt, die Sprachpraxis steht wahrscheinlich an erster Stelle. Und dann hängt es wiederum davon ab, was sie studieren: Methodik-Didaktik, wenn sie *Licenciatura* machen, und dann gibt es die Schwerpunktsetzung, die der Student selbst festlegen muss. Bei uns sind da für Deutsch, würde ich sagen, die Literaturwissenschaften und die Übersetzungswissenschaften ganz gut dabei. Wenn sie aber die *Dupla Titulação* machen mit Portugiesisch, dann gibt es auch viel in der Sprachwissenschaft. Und Landeskunde und Kulturwissenschaften... da würde ich sagen, das läuft ein bisschen nebenbei, ja. Es gibt ja viele Dozenten in der Literaturwissenschaft, die sich auch mit landeskundlichen Themen und Kulturtheorien befassen, das vermischt sich dann letztendlich, né.

## Interview 30

Ort: Curitiba  
Datum: 01.07.2016  
Institution: UFPR  
Dauer: 11:12

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, einfallen würde mir vielleicht das Profil der Studenten, dass viele, zumindest hier bei uns im Süden, aus deutschsprachigen Gebieten kommen oder deutschsprachige Vorfahren haben, und sie aus dem Grund wieder Deutsch lernen wollen. Das ergibt dann vielleicht schon so ein Profil von deutschstämmigen Studenten, né. Bei der Ausbildung ist natürlich typisch – auch wenn das vielleicht nicht nur Brasilien-spezifisch ist – dass wir meist sprachliche Anfänger haben, ab dem Null-Niveau, und wir dann im Studium bis auf B1 kommen, in manchen Fällen auch bis zum B2-Niveau. Das dürfte in ganz Brasilien nicht viel anders sein. Und was wir im Süden halt durch diese deutschstämmigen Studenten haben, das ist, dass oft Leute mit Dialekt-Deutsch an die Uni kommen. Da gibt es in Porto Alegre ja auch Forschungsarbeiten dazu, die sich darauf spezialisieren – aber das ist vielleicht ein Profil, das andere Herausforderungen bringt, né? In anderen Ländern kann ich mir vorstellen, dass es anders ist.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Wenn man *Letras Alemão* macht, dann hat man die Möglichkeiten, eine Übersetzer- und Übersetzerin-Ausbildung zu machen – das ist glaube ich spezifisch für Curitiba, né? Zur *Licenciatura*: Es ist so, dass wir die Lehrerausbildung auch am CELIN mit durchführen, dieser Sprachschule, die der Uni angegliedert ist. Dort können die Studenten ab Deutsch 3, das heißt, eigentlich bevor sie ihren Sprachkurs an der Uni beenden, beginnen zu unterrichten, von daher diese sehr praxisnahe Lehrerausbildung. Die stehen also ab Mitte des Studiums schon im Klassenzimmer und unterrichten dort Deutsch, né. Durch das Profil der Dozenten gibt es auch noch den Fokus auf Literatur bzw. auf Literatur im DaF-Unterricht. Viel mehr als Linguistik, obwohl es da auch etwas gibt, aber eher, wenn der DAAD-Lektor dann hier ist, das sind meist Linguisten. Das würde ich so als thematische Schwerpunkte nennen... Wir haben noch Kultur, also Kurse, die sich mit kulturellen Fragen und Landeskundlichem auseinandersetzen, auch für die Übersetzer...

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

37 Ja, aber das hat mit dem Profil der Dozenten zu tun. Als ich hier begonnen habe, da gab es  
38 noch einen Dozenten, der sehr lang hier unterrichtet hat. Der war sehr aktiv in der  
39 Deutschlehrausbildung, auch der Deutschlehrer am CELIN, aber eher auf sprachliche  
40 Kompetenz fixiert, also Richtigkeit. Heute ist der Schwerpunkt wie gesagt eher Literatur  
41 und Landeskunde. Und wir versuchen, die Diskussionen im DaF-Bereich halt zu begleiten.  
42 Diese Änderungen haben eigentlich immer mit dem Profil der Dozenten zu tun. Es gibt ja  
43 nicht sozusagen einen Lehrstuhl, sondern ein neuer Dozent bringt sozusagen das Neue  
44 mit. Das gilt übrigens auch für die Auswahl der Materialien und Lehrwerke. Ich habe zum  
45 Beispiel das CELIN einmal geleitet. Vor mir war „Themen“ dran – die Lehrer, die da wa-  
46 ren, wurden anhand von „Themen“ ausgebildet. Ich habe dann „Dimensionen“ eingeführt,  
47 also eine Revolution, und nach mir wurde dann wieder „Aussichten“ eingeführt, né. Und  
48 das hat auch Auswirkungen: nachdem wir sehr lehrwerkkonzentriert hier arbeiten müssen,  
49 da bringt das dann Änderungen mit, aber das hat eben mit dem Profil der Dozenten zu  
50 tun. Das ist eigentlich keine Politik der Deutschabteilung.

51

52 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
53 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

54

55 Dazu gab es viele Diskussionen in den letzten Jahren. Es gibt eigentlich zwei Strömungen  
56 innerhalb des *Letras*-Kurses, und nicht nur dort. Die eine Strömung sagt, wir müssen uns  
57 eher auf die Fremdsprache konzentrieren. Also wurden zu Beispiel Japanisch-Kurse und  
58 Polnisch-Kurse hier eingerichtet, dass die Studenten gleich von Anfang an ihre Ausbildung  
59 in Hinblick auf Polnisch oder Japanisch haben. Die andere Strömung, bei der sich Deutsch  
60 angeschlossen hat, dass die Studenten der *Letras*-Studien nicht nur eine Deutsch-  
61 Ausbildung brauchen, sondern so einen *núcleo básico*: Dort machen sie dann sehr viel, die  
62 machen auch Griechisch, Latein, brasilianische Literatur, brasilianische Linguistik, also  
63 sozusagen ein breiteres Allgemeinwissen. Darauf besteht die Deutschabteilung dann auch  
64 als Abteilung, und hat dafür gestimmt, das beizubehalten – gegen andere Strömungen des  
65 Fremdsprachenbereichs hier an der Uni. Also, wir wollen nicht so einen *curso profesionalisan-*  
66 *te*. Nachdem das Profil unserer Studienanfänger sehr prekär ist, was überhaupt ihre Ausbil-

67

68 Deutsch-Ausbildung. Obwohl das Niveau beim Abschluss ja dann ganz gut ist. Aber da-  
69 rauf bestehen wir eben.  
70

71 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
72 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

73

74 Es gibt keinen Dozenten, der zum Beispiel mit Fachsprache arbeitet, insofern ist die Dis-  
75 kussion hier nicht präsent. Wir sind einfach zu wenige Dozenten. Es ist doch sehr Philolo-  
76 gie-lastig, der Fokus liegt auf Literatur, auf Kultur noch, auf Sprachwissenschaft, und einen  
77 Fokus auf Fachsprache hat es bisher auch noch nicht gegeben. Wenn, und das habe ich  
78 ansatzweise gemacht, dann ist das „akademisches Deutsch“, wissenschaftliches Deutsch:  
79 Referate halten, Hausarbeiten schreiben, auch als Vorbereitung in Hinblick auf unseren  
80 Masterstudiengang. Aber das ist eher im akademischen Bereich und geht um die humanisti-  
81 sche Ausrichtung. Im Germanistikbereich auch – es könnte beginnen, wenn ein Dozent

82 kommt, der das thematisch mitbringt, der damit arbeitet. Aber das gibt es bisher bei uns  
83 nicht.

84

85 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
86 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

87

88 Je nachdem. Da wir Studenten haben, die nach Deutschland gehen wollen zum Studieren,  
89 also ein Semester im Bereich des Germanistikstudiums, habe ich versucht – und ich denke,  
90 die Kollegen auch – hier Vorarbeit zu leisten. In Hinblick auf dieses „akademische  
91 Deutsch“ an deutschen Unis auch. Was es noch gibt... Es gab Kurse für Leute von allen  
92 Studienbereichen, die mit *Ciência sem Fronteiras* nach Deutschland gehen. Ich habe nicht  
93 direkt mit diesen Kursen gearbeitet, aber ich weiß, hier gab es eben so Einführungskurse:  
94 Welche Textsorten brauche ich an den Unis, was auch im mündlichen Bereich, wenn ich  
95 nach Deutschland komme? Im akademischen Bereich ist es eigentlich auf einem sehr nied-  
96 rigen Niveau, aber zumindest ansatzweise ist das gegeben. Das hat aber begonnen mit dem  
97 *Mestrado bilateral*, da wurde klar, dass hier Nachfrage besteht, dass die Leute nicht vorberei-  
98 tet sind darauf, Hausarbeiten zu schreiben, Seminararbeiten zu schreiben. Aber immer im  
99 Bereich DaF eigentlich, im Bereich Germanistik.

100

101 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
102 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
103 **zu arbeiten?**

104

105 Es gibt natürlich Arbeitsmöglichkeiten als Deutschlehrer. Vielleicht auch mehr Sicherheit:  
106 Also wenn ich eine Stelle finde, an einer privaten Schule oder auch einen *concurso* mache, an  
107 eine öffentliche Schule komme, dann habe ich ein sichereres Einkommen, als wenn ich  
108 zum Beispiel als Übersetzer arbeite. Das heißt, viele arbeiten an beiden Fronten, als Über-  
109 setzer und als Lehrer. Als Deutschlehrer kann ich am CELIN auch weiter unterrichten,  
110 wenn ich den Kurs abgeschlossen habe, es gibt einfach mehr Nachfrage, né. Dagegen ent-  
111 scheiden sich meistens Studenten, die eine akademische Laufbahn einschlagen, die mit Li-  
112 teratur arbeiten oder Sprachwissenschaft. Für die ist es dann eher so ein Nebenerwerbsjob,  
113 Deutschlehrer zu sein, aber die haben meist Forschungsarbeiten im Bereich Literatur oder  
114 Linguistik, nicht im Bereich Didaktik. Und sonst... bräuchte ich vielleicht einfach mehr  
115 Zeit, um mich mit der Frage mehr zu beschäftigen.

Interview 31

Ort: Curitiba  
Datum: 30.06.2016  
Institution: UFPR  
Dauer: 19:05

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Ja, die Frage ist nicht ganz leicht. Ich glaube, es gibt traditionellerweise in Brasilien die Unterscheidung zwischen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, und das widerspiegelt sich dann auch im Bereich *Letras alemão*. Das heißt, ein großer Teil der Kollegen macht eher traditionelle Literaturwissenschaft, mit ganz unterschiedlichen Themen, und ein Teil der Kollegen macht Linguistik des Deutschen, mit großem Anschluss auch an die Tradition der Linguistik in Brasilien, und zwar in der Frage der theoretischen Linguistik. Ich glaube, parallel dazu wächst auch weiter der Bereich Deutsch als Fremdsprache, auch als Fachgebiet innerhalb der traditionellen Germanistik, und das ist eine Tendenz insbesondere an drei Universitäten: an UFGRS, UFPR und UERJ, würde ich meinen. Ein einheitliches Profil zwischen den vielen Universitäten gibt es nicht, und ich glaube, langsam sollte ein Profil entstehen, auch weil vor zwei Jahren der Germanistenverband in Brasilien gegründet worden ist: Dann nimmt man etwas spezifischer wahr, was die Kollegen machen, und es können eventuell auch Forschungsgruppen entstehen. Aber ein einheitliches Profil gibt es nicht, außer dem, was ich schon sagte.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Bei uns ist es so, dass wir Deutsch als Fremdsprache bevorzugt haben in den letzten Jahren, vor allem aus bildungs- und sprachpolitischen Gründen. Das heißt, es gibt ja auch bei mir Schwerpunkte, in diesem Fall in Literaturwissenschaft, aber auch mit der besonderen Aufmerksamkeit auf kontrastive Elemente, die Elemente der Beziehung zwischen Brasilien und Deutschland oder dem deutschsprachigen Raum in Europa. Andererseits haben wir Maßnahmen getroffen in letzter Zeit, die dazu geführt haben, dass unsere Studenten zu- meist Lehrer werden, oder mindestens eine sehr gute Lehrerausbildung bekommen – auch, dass sie sprachlich imstande sind, die Sprache zu unterrichten, wo auch immer. Und dass sie außerdem die Möglichkeit haben, auf Master-Ebene das Studium fortzusetzen. Von daher ist die UFPR zurzeit vor allen Dingen dadurch bekannt, dass Deutsch als Fremdsprache hier ein Schwerpunkt ist.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

38 Ja, ziemlich deutlich. Ich war eine zeitlang fast alleine hier, was das Engagement für die  
39 Universität angeht. Meine Dozenten, also die Generation vor mir, ist fast auf einmal gegang-  
40 en, und ich habe dann jüngere Kollegen gehabt, die sich mehr oder weniger führen ließen  
41 in der eigenen Ausbildung und in der Ausrichtung von unserer Universität. Für mich war  
42 es wirklich wichtig, strukturierende Maßnahmen zu treffen, die die Universität anschlussfä-  
43 hig machen und nachhaltig, in dem Sinne, dass ich immer das Gefühl hatte, dass das, was  
44 wir traditionell gemacht hatten, zu wenig war für ein Land, das sich entwickelt, und wo  
45 Deutsch an der Schule nicht vorhanden war – dass also nicht genügend angeboten wurde.  
46 Und außerdem ist es mir auch immer klarer geworden, dass eine wissenschaftliche Szene  
47 nur entstehen könnte, wo auch mehr Quantität wäre. Wir brauchen also ein größeres An-  
48 gebot, insbesondere im öffentlichen Schulsystem, damit die Deutschabteilungen brasilien-  
49 weit sich konsolidieren können und größer werden, und dass dadurch dann auch die wis-  
50 senschaftliche Szene besser wird. Und so habe ich dann auch versucht, insbesondere auch  
51 im Gespräch und in der Zusammenarbeit mit Leipzig, dieses Fachgebiet Deutsch als  
52 Fremdsprache hier zu konsolidieren. Ich habe ja auch sehr stark bildungspolitische Maß-  
53 nahmen getroffen, im Gespräch mit dem Ministerium in Brasília, auch mit den Behörden  
54 vor Ort. So hat es sich dann auch ergeben, dass wir einen Masterstudiengang einrichten  
55 konnten. Das heißt, Deutsch wurde in die *pós-graduação* ausgeweitet und dort etabliert in  
56 dem Sinne, dass Deutsch dann auch ein Schwerpunkt ist, nicht nur für die Deutschabtei-  
57 lung selbst, sondern für die Strukturen der Universität und in Hinblick eben auf die Mitbe-  
58 stimmung einer Sprach- und Bildungspolitik. Das war, ich glaube, die Grundlage, auf der  
59 sich der Kurs dann weiterentwickelt hat – ich würde sagen, in den letzten zwölf, dreizehn  
60 Jahren.

61

62 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
63 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

64

65 Ich habe immer so gedacht: Unser Studiengang hier, *Letras* im Allgemeinen, ist sehr gut  
66 und solide, das heißt, die Studenten haben eine literaturwissenschaftliche und literaturhisto-  
67 rische Ausbildung, und sie haben auch eine linguistische, theoretische, im Bereich der theo-  
68 retischen Linguistik. Sie haben diese beiden Säulen, sagen wir als Struktur, die dann die  
69 anderen Aktivitäten trägt. Ich glaube, dass wir deswegen kein neues Modell brauchten zu  
70 dem, das wir hatten. Die große Herausforderung war es, dass der Sprachunterricht gut  
71 funktioniert, und dass die Studenten im Stande sind, die linguistischen, literaturwissen-  
72 schaftlichen und literaturhistorischen Kenntnisse mit der sprachlichen Ausbildung und  
73 auch mit der didaktischen und methodischen Ausbildung zusammenzubringen. Und das  
74 haben wir dann gemacht – auf der Basis von einem konsolidierten und guten Studiengang  
75 im Bereich *Letras* haben wir die Komponente Deutsch als Fremdsprache konsequent inte-  
76 griert, und ich bin fest davon überzeugt, dass unsere Studenten heutzutage wirklich sehr  
77 gut imstande sind, gute Lehrer zu werden. Gleichzeitig erfolgt das auf einer wissenschaftli-  
78 chen Basis, das heißt, was Brasilien ja auch in den letzten Jahren anstrebte, dass die Lehrer  
79 sich qualifizieren, dass die Lehrtätigkeit nicht getrennt angesehen wird von der wissen-  
80 schaftlichen Tätigkeit im Bereich *Letras* und im Allgemeinen im geisteswissenschaftlichen  
81 Bereich.

82



**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

Ich glaube, das ist permanent vorhanden in den Diskussionen... Also, wir haben keine Auffassung von Sprache, von Literatur, die getrennt ist von der Wirklichkeit und von der Gesellschaft, in der die Leute dann aktiv werden in Zukunft. Das ist es. Also, das ist wirklich ein permanentes Thema für uns.

**6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

Also, es gibt ja die traditionellen Maßnahmen in Brasilien, beispielsweise das Programm der *Iniciação Científica*. Wir versuchen, die meisten Studenten in dieser Form dann wissenschaftlich auszubilden, oder mindestens diejenigen, die von Anfang an auch ein wissenschaftliches Interesse zeigen. Außerdem haben wir auch im Sprachunterricht sehr oft Ansätze, die reflexiv sind. Wir reflektieren dort darüber, was gemacht wird, und versuchen auch, eine wissenschaftliche Form zu finden, in der reflektiert werden kann. Es gibt eine weitere Sache, die ich bisher noch nicht erwähnt habe, aber die auch sehr wichtig und sogar entscheidend für die Qualität unserer Studenten ist: Die Studenten, wenn die sprachlich dazu imstande sind (das heißt, ab dem dritten Studienjahr), haben die auch eine konkrete Tätigkeit am Sprachenzentrum, am CELIN, am *Centro de Línguas* hier. Diese Tätigkeit, die eher eine Lehrtätigkeit ist, wird eingeführt durch ein Vorbereitungsseminar für die Lehrtätigkeit, die aber dann auch schon wieder methodisch-didaktisch, linguistisch und kulturwissenschaftlich eine Fundierung anbietet, für diese künftige Tätigkeit am Fremdsprachenzentrum. Und auch während der Tätigkeit der künftigen Lehrer, während dieser Ausbildung am CELIN, gibt es glaube ich jede Woche eine Sitzung, das sind jeweils mindestens zweieinhalb Stunden, und da wird dann auch ständig diskutiert und reflektiert über die Tätigkeit. Und darüber hinaus gibt es beispielsweise auch Vorträge von Fachleuten die kommen und dann neue Aspekte präsentieren. Das heißt, die praktischen und die theoretischen Aktivitäten, die werden idealer Weise immer integriert.

**7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer zu arbeiten?**

Gut. Ich glaube, das evidenteste Element, das ist die Bezahlung der Lehrer in Brasilien, né? Also, die Gehaltssituation der Lehrer, insbesondere am öffentlichen Bereich, ist schwierig. Andererseits haben die Leute dann im öffentlichen Bereich ja auch viel mehr Freiheit und Chancen kreativ zu werden, eigene Projekte zu entwickeln, und und und. Andererseits ist es wirklich ein Problem: Die Leute, wenn die mehr Geld verdienen wollen, versuchen sich auch andere Gebiete auszusuchen. Ein anderer Aspekt ist, dass der Anwendungsbezug der Lehrtätigkeit von einigen Studenten, und nicht zuletzt von den intellektuell Besten, als zweitrangig gesehen wird, im Vergleich zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit. Also, ich glaube, wir haben sehr gute Studenten, die praktische Aktivitäten nicht so sehr schätzen, und ich versuche auch immer zu sagen, dass es zum Beispiel für Leute, die Dozenten an Universitäten werden wollen, unentbehrlich ist, auch als Lehrer gearbeitet zu haben. Und

129 auch denjenigen, die dazu nicht neigen würden, raten wir, das trotzdem zu machen, damit  
130 sie, wenn sie dann Dozenten an den Universitäten sind, die Erfahrung haben, als Lehrer  
131 gearbeitet zu haben. Und das funktioniert ja auch sehr oft. Also, daher ist es ein Argument,  
132 das ich immer zum Ausdruck bringe, dass die Lehrtätigkeit, wenn sie nicht als Beruf aus-  
133 gewählt wird, mindestens als praktische Erfahrung nach dem Studium zählt. Ich glaube, das  
134 sind die Hauptargumente, die man hat. Andererseits merken die Leute auch, dass der Leh-  
135 rerberuf in Brasilien eine Zukunft haben kann, denn Brasilien ist ein Land im Umbruch.  
136 Und alle sehen ein, dass der nächste Schritt zu richtigen Wandlungen in Brasilien, zu richti-  
137 gen Transformationen in unserer Gesellschaft, voraussetzt, dass Schule und Unterricht  
138 anders werden. Das sehen viele dann auch ein, weil das sprachpolitische Element in der  
139 Ausbildung der Menschen sehr stark ist, né? Und daher glaube ich, dass es auch politische  
140 Gründe gibt, Lehrer zu werden, das heißt, in dieser Form auch zu einer Transformation  
141 des Landes beizutragen.

142

143 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
144 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
145 **umfassend?**

146

147 Ich muss vielleicht im Voraus sagen, dass wir an der Universität ganz stark zwischen *Licen-*  
148 *ciatura* und *Bacharelado* unterscheiden. Wie haben für einige Deutschstudenten Übersetzen,  
149 Literaturwissenschaft oder Sprachwissenschaft als Schwerpunkt – die werden dann aber  
150 nicht Lehrer, weil sie *Bacharelado* machen, und damit keine Lehrbefähigung erhalten. Für die  
151 Leute, die *Licenciatura* machen, die also die Lehrbefähigung dann am Ende haben, würde  
152 ich sagen, dass folgende Schwerpunkte zentral sind: die Sprachpraxis, dann Methodik und  
153 Didaktik, und Landeskunde–Kulturwissenschaft. Die anderen Bereiche sind vorhanden,  
154 das heißt Literaturwissenschaft, Übersetzen und Sprachwissenschaft, aber eher als wissen-  
155 schaftliche Grundlagen für die weiteren Punkte, die zentral sind. In der Hinsicht sind alle  
156 Punkte dabei, aber für die Leute, die dann Deutschlehrer werden: Sprachpraxis, Methodik-  
157 Didaktik und Landeskunde-Kulturwissenschaft.

## Interview 32

Ort: Curitiba  
Datum: 02.07.2016  
Institution: UFPR  
Dauer: 17:07

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 Eu acho que tem a característica de pensar na formação de professores mesmo. Eu vejo  
6 isso como característica básica que quase todas as universidades têm em comum. As  
7 universidades que eu conheço, as maiores, têm essa preocupação com a formação de  
8 professores. E inclusive, boa parte dos projetos de pesquisa da pós-graduação estão  
9 voltados para a discussão de formação de professores. É muito difícil alguma universidade  
10 que escape desse percurso. Claro que tem tradução, né, e estudos literários e tal, mas o que  
11 eu tenho visto como preocupação preponderante, é a formação de professores.

12  
13 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
14  **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

15  
16 Eu consigo citar duas características: Uma foi a preocupação nos últimos anos em ajudar na  
17 formação de professores que não tinham essa formação acadêmica, então eu acho que a  
18 Federal do Paraná pegou a frente nesse trabalho, embora isso exista em outras  
19 universidades também. O mestrado bilateral, eu vejo que é um nexo também, de uma  
20 maneira, com essa preocupação, que é em grande parte também voltado pelo ensino, para  
21 discussões em volta do ensino da língua estrangeira. É uma marca talvez da Federal aqui  
22 que seja, nesta perspectiva, um pouco pioneira.

23  
24 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
25 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

26  
27 Na realidade, teve mudanças. Eu acho que são vários fatores. Primeiro acho que teve a  
28 mobilização de algumas pessoas que tinham interesse em expandir um pouco a visibilidade  
29 da Universidade Federal e que também percebiam a possibilidade de diálogo mais próximo  
30 com outras realidades dos países como a Alemanha, a Áustria. Acho que a gente foi por  
31 muito tempo uma universidade muito provinciana, muito voltada para questões endógenas,  
32 da universidade mesmo. Girava muito em torno do próprio departamento, do próprio  
33 curso, né, da própria área. Claro, isso não foi só aqui na Federal, mas falando do lugar que  
34 eu conheço, foi procurado uma extensão muito grande, né.

35  
36 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
37 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
38 **opinião?**

39  
40 Bom, deixa explicar: Tem a área de Tradução, tem o Bacharelado e tem a Licenciatura. Eu,  
41 na realidade, como trabalho com a Licenciatura, eu consigo falar muito mais da  
42 Licenciatura, né. Aí eu vejo que a proficiência na língua é uma preocupação muito grande, e  
43 nesse sentido tem se procurado arrumar algumas bolsas para os alunos, para que eles  
44 tenham um contato fora, na Alemanha, na Áustria, que têm o alemão como língua materna,  
45 e outros países também. Então, existe uma preocupação muito grande com a proficiência, e  
46 existe uma preocupação com os estudos literários. Existe também uma preocupação muito  
47 grande, nos últimos anos, com questões interculturais, com as mais diversas vozes culturais,  
48 não só de Curitiba, mas da América Latina – tem se buscado esse intercâmbio. Como é  
49 uma área muito pequena, acho que tem procurado uma cooperação maior, tenho sentido  
50 isso como força. Mas eu acho ainda que na Licenciatura, claro, tem-se uma preocupação  
51 muito grande com a formação, e na busca de novos espaços de trabalho também. Nas  
52 instituições federais, que estão procurados no mercado de trabalho. Nas escola também,  
53 tem procurado expandir, e de uma certa maneira fazer retornar algumas práticas que eram  
54 bastante comuns nos anos 50, 60, quando as aulas de alemão eram bastante valorizadas, né,  
55 tinham bastante valor na nossa comunidade – está se procurando retomar.

56

57 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
58 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
59 **laboral dos graduados na área?**

60

61 Existem vários conceitos a ser colocados aí. Primeiro inserir o pessoal das aulas de  
62 metodologia-prática – para falar agora mais da minha área – em diversas instituições, onde  
63 a língua alemã está sendo trabalhada e ensinada. São colégios, instituições particulares,  
64 privadas, tem colégios públicos também, e as universidades – nos projetos de extensão. E  
65 os alunos vão na graduação já tendo esse contato com o ensino efetivo do alemão. Acho  
66 que isso ajuda muito a perceber e a conscientizar os alunos, às necessidades, inclusive às  
67 lacunas, do mercado, às possibilidades do mercado, ou – como alguns vêm – à falta de  
68 possibilidades de trabalho. Então, como a maioria dos estudantes vão adquirir uma certa  
69 proficiência e tem algumas experiências da metodologia e da prática, eles já estão no  
70 mercado de trabalho, na realidade: Em escolas, em cursos de idiomas, nos mais diversos  
71 projetos, no CELIN, no Centro de Línguas Estrangeiras, etc., etc. Então, é muito difícil ter  
72 um aluno que esteja em último ano de Letras e que não esteja inserido em alguma atividade  
73 profissional. Então eu acho que aí vai se formando a consciência, além das discussões em  
74 torno do que a gente faz, em aula, e pós-aula, e pós-estágio, né. Também na inserção no  
75 mercado, é quase impossível não perceber, e daí, claro, existem discussões e perguntas e  
76 questionamentos, que a gente procura conversar com os alunos sobre isso.

77

78 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
79 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
80 **competências de pesquisa?**

81

82 No curso de Letras aqui, com o novo currículo que o MEC trouxe para as Licenciaturas,  
83 houve um aumento considerável. São basicamente, em duas vertentes aí, acadêmicas-  
84 profissionais, mais acadêmicas: Um é o TCC. O TCC sempre tinha no Bacharelado, então

85 são trabalhos que fazem uma boa mediação para quem quiser fazer o mestrado. E aí, para a  
86 Licenciatura, são oito, nove anos, com o novo currículo. Que, de verdade, a gente chama  
87 de TCC, mas são *Práticas de Pesquisa em Educação*, um e dois, e que antes a Licenciatura não  
88 tinha. Inclusive, de certa maneira os alunos se sentiam, dentro desta área de pesquisa e da  
89 perspectiva acadêmica, um pouco desvalorizados por conta disso. E com a possibilidade,  
90 com a obrigação, esse PPS – que ninguém sabia direito o que era aquilo, como sempre, né,  
91 e que a gente vai fazer com isso – tem gerado ótimos trabalhos, inclusive tem feito a ponte  
92 aí para mestrado no setor de educação, ou na linguística aplicada. As pessoas vão  
93 desenvolvendo projetos que eles conseguem perceber que podem desenvolver, aprofundar,  
94 ampliar a pesquisa, depois no mestrado. Esse mestrado bilateral, tem muita gente indo para  
95 a UNICAMP, para USP, e muita gente ficando inclusive no setor da educação. Minhas  
96 alunas agora de graduação gostariam de fazer o doutorado no setor da educação, né. É  
97 muita gente, é uma procura bem interessante. E são uns que fizeram lá atrás esse trabalho.  
98 Eh, e tem a *Iniciação Científica* também. Então, eu diria que são essas três vertentes aí, como  
99 possibilidades: *Iniciação Científica*, o TCC no Bacharelado, e esse PPS – *Prática-Pesquisa em*  
100 *Educação*.

101

102 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
103 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

104

105 Eh, é bem interessante... Para não, eu acho que falta incentivo das instituições oficiais, por  
106 exemplo da Secretaria de Educação do Paraná. Tínhamos esse CELEM, que funcionava em  
107 inúmeras cidades no Paraná, né. E aos poucos foram tirando a oxigenação desses centros  
108 de estudos de língua estrangeira. Porque na realidade, os CELEMs eram caracterizados por  
109 não trabalhar com inglês, que inglês estava no currículo, e esses centros de estudos foram  
110 então ensinando outras línguas: francês, espanhol, japonês, alemão, né. Mas a gente  
111 percebeu pouco incentivo oficial para a continuidade desses trabalhos. Isso, na realidade,  
112 tirou muitas das possibilidades de mercado de trabalho, principalmente se a gente pensar  
113 no interior do Paraná. Então eu acho que isso foi um desencorajamento para muitos, no  
114 sentido profissional, e no mercado. O que a gente está procurando fazer agora, em projetos  
115 como PARFOR, é que vá buscando novos caminhos de trabalho, conversando inclusive  
116 com Prefeituras. – No sul do país existem muitos migrantes alemães, e muitas  
117 possibilidades de trabalho, né, nas indústrias alemãs, isso ainda está sendo subutilizado.  
118 Algumas pessoas já estão percebendo o mercado de trabalho nas indústrias aqui em  
119 Curitiba, de uma maneira mais forte, mais presente, e estão se voltando para isso.  
120 Acho que os argumentos a favor são as instituições federais, que estão oferecendo alemão  
121 também, e oferecem uma possibilidade de carreira muito promissora, academicamente.  
122 Você pode fazer toda sua qualificação na área de pesquisa, na área de extensão e de ensino  
123 com suporte muito bom, com as instituições federais que são bastante buscadas e  
124 procuradas. Então, isso vem como um grande incentivo.

125

126 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
127 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento estão bem preparados, em que**  
128 **áreas menos?**

129

130 Acho que a linguística é muito pouco, né. A linguística é uma linguística que tem uma  
131 vertente dominante, e eu acho que os alunos deveriam trabalhar muito mais com linguística  
132 aplicada, que não é oferecida aqui, com estofo que poderia ser feito, né. A metodologia-  
133 didática – talvez se fosse só para alemão especificamente, como o grupo de alemão que a  
134 gente tem aqui é de anglo-germânicas em conjunto. Por exemplo, neolatinas, francês,  
135 italiano e espanhol – não existe que cada área tenha especificamente seu professor. Isso  
136 seria ideal, acho que ainda poderiam ser conversadas questões muito mais específicas da  
137 língua, em relação ao ensino. Mas acho que fora isso, está sendo trabalhado bem. Como  
138 tem uma carga horária muito grande, eu acho que a questão didática-metodológica,  
139 principalmente da prática de ensino, tem melhorado bastante, na minha avaliação.  
140 Literatura – eu tenho a impressão que existe um campo muito interessante que está sendo  
141 ofertado. Cultura-*Landeskunde* eu acho que poderia se dar um foco bem maior, nesta área aí,  
142 eu acho que ainda é muito pouco. Tradução-interpretação eu não sei dizer, porque não é  
143 uma área muito próxima. Existe na universidade um núcleo de tradução, que eu sei que é  
144 bastante rico, com uma produção também relevante, e com práticas relevantes também.  
145 Então, eu acho que é uma área bem interessante também.

## Interview 33

Ort: Porto Alegre

Datum: 07.07.2016

Institution: UFRGS

Dauer: 13:49

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4  
5 Das ist ziemlich schwer zu sagen, es ist ein sehr großes Land, und ich weiß nicht, ob ich  
6 das überhaupt alles kenne. Was ich im Moment sehe, das ist in anderen Ortschaften sehr  
7 oft auch, was wir schon lange hier an der UFRGS haben, das ist die Übersetzer-  
8 Und jetzt gibt es die wieder in Paraíba, glaube ich, an der Federal in Florianópolis (das ist  
9 *pós-graduação*, aber immerhin), und so weiter. Damit arbeite ich auch, mit der Übersetzer-  
10 ausbildung, und damit habe ich auch an der PUC gearbeitet, aber die gibt es dort nicht  
11 mehr. Aber das ganze Land, das kann ich nicht beurteilen, das ist ein Kontinent, und ich  
12 kenne mich da nicht so gut aus. Belém zum Beispiel kenne ich überhaupt nicht, und weiß  
13 nicht, was sie da machen.

14

15 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
16 **inwiefern?**

17

18 Oh, das ist ein bisschen gefährlich, würde ich fast sagen. Es gibt auf jeden Fall die Lehrer-  
19 ausbildung und die Übersetzer-  
20 ausbildung. Nun, ich weiß nicht, Zahlen kenne ich nicht  
21 genau, aber ich würde sagen, dass wir bekannter sind in der Übersetzer-  
22 ausbildung. Vielleicht stimmt das auch nicht, vielleicht bin ich einfach betriebsblind.  
23 Ich kann nicht sagen, ob das so richtig der Fall ist, aber das ist der Eindruck, den ich habe,  
24 dass wir eher in der Übersetzer-  
25 ausbildung bekannt sind als in der Lehrerausbildung. Ob-  
26 wohl, und vielleicht ist das eine weitere Frage, wenn man sich so das Leben der Studenten  
27 nach dem Studium anschaut, dann arbeiten sie sowohl als Lehrer als auch als Übersetzer,  
28 da ist die Grenze nicht so klar definiert.

27

28 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
29 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

30

31 Ja, das müsste ich mir mal genauer überlegen. Ich weiß es nicht, aber ich denke zum Bei-  
32 spiel, dass die Arbeit der Kollegen natürlich einen sehr großen Einfluss darauf hat, was  
33 generell im Fach diskutiert und gemacht wird. Nicht nur die Ausbildung als Lehrer oder  
34 Übersetzer, sondern auch die Forschungsarbeit. Es gibt Leute hier, die mit Film zu tun  
35 haben, und andere, die mit der Übersetzungsdidaktik arbeiten. Es liegt sehr viel an den  
36 Leuten, was für eine Forschungsarbeit sie machen, aber ich glaube, das ist das Normale an  
37 einer Universität. Das ist nicht so spezifisch für die UFRGS, sondern was an der Uni pas-  
38 siert, das widerspiegelt sich mit dem, was die Leute so machen.

39

40 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
41 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

42

43 Da ich vor allem mit der Übersetzer Ausbildung arbeite, ist es mir wichtig, dass sie sehr  
44 kompetente Leser sind der deutschen Sprache, dass sie also Deutsch sehr gut lesen können.  
45 Das hat natürlich sehr viel mit Syntax zu tun, dass man die versteht, vor allem den Satzbau  
46 im Deutschen, das ist im Portugiesischen wesentlich anders. Und sie müssen das verstehen,  
47 um überhaupt gut zu übersetzen. Und natürlich gibt es auch die landeskundlichen Kennt-  
48 nisse, die man braucht, um überhaupt richtig zu übersetzen. Das wären, glaube ich, die  
49 Schwerpunkte.

50

51 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
52 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

53

54 Ich denke, das passiert nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch außerhalb. Ich spreche  
55 meistens von der Übersetzer Ausbildung, aber ich bin sicher, dass das auch in der Lehrer-  
56 ausbildung passiert, dass man das sehr oft diskutiert. Also, es gibt so ein Fach, das heißt  
57 *Estudos da Tradução*, und da wird das thematisiert und auch außerhalb des Studiums darge-  
58 stellt, die Chancen, die sie haben. Wir haben das sehr oft, vor allem bei der Übersetzer aus-  
59 bildung, dass wir Leute einladen, die hier studiert haben und heute auf dem Arbeitsmarkt  
60 sind, und vorstellen, was sie da machen, dass sie das berichten. Also, die Studenten haben  
61 schon eine Ahnung, was sie mit dem Studium anfangen können. Aber so genau vorausse-  
62 hen kann ich das nicht, né? Wie gesagt, ich kenne Leute, die eigentlich *Letras* studiert haben  
63 und die heutzutage mit Theater in Schottland arbeiten. Also: alles ist möglich.

64

65 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
66 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

67

68 Das wird an der UFRGS sehr stark gefördert, finde ich. Es gibt diese *Bolsas de Iniciação*  
69 *Científica*, sozusagen Stipendien für studentische Hilfskräfte, und es gibt sehr viele Leute,  
70 die nach so einer *Bolsa de Iniciação Científica* später einmal Magister oder Master studieren,  
71 wie das jetzt heißt in Deutschland, oder später eine Doktorarbeit schreiben. Also, das ist  
72 hier ganz stark, glaube ich, dass die Studenten nicht nach der *Graduação* aufhören, sondern  
73 weitermachen, und das hat sehr viel damit zu tun, was sie hier während des Studiums ge-  
74 macht haben. Das kann man vor allem auch daran sehen, wie eng die Studenten mit den  
75 Kollegen zusammenarbeiten.

76

77 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
78 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
79 **zu arbeiten?**

80

81 Als Deutschlehrer? Nun, ich bin dabei eigentlich sehr optimistisch. Das Bild des Berufes  
82 als Lehrer ist in Brasilien eigentlich sehr schlecht: Dass man sehr schlecht verdient, dass  
83 man ausgebeutet wird, né? Ich finde, das stimmt – aber es stimmt auch nicht: Man findet  
84 ohne weiteres immer Arbeit, und ich denke, auch als Deutschlehrer. Natürlich spielt



85 Deutsch nicht eine so große Rolle, ich habe auch mit Englisch gearbeitet, natürlich hat man  
86 als Englischlehrer wesentlich mehr Arbeitsstellen bzw. Arbeitsmöglichkeiten als als  
87 Deutschlehrer, aber doch: Man findet eine Arbeit. Und soooo schlecht verdient man auch  
88 nicht, würde ich sagen, also irgendwie ist das Berufsbild schlechter als die Wirklichkeit. Es  
89 ist nicht so schwer den Studenten zu sagen: „Ja, also, so schlimm ist es eigentlich nicht, so  
90 pessimistisch sollte man nicht sein.“ Man wird sicher nicht Millionär damit, aber, wer wird  
91 schon Millionär nach dem Studium? Und ich kenne so viele Leute, die zum Beispiel Archi-  
92 tektur oder so etwas studiert haben, und dann doch keine Arbeit finden können, genau in  
93 ihrem Feld. Und als Lehrer kommt man doch irgendwie immer unter. So finde ich, dass es  
94 gar nicht so negativ ist, wie das so beschrieben wird, ich weiß nicht...

95

96 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
97 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
98 **umfassend?**

99

100 Also, ich würde sagen, hier ist alles präsent. Es ist ein Problem der brasilianischen *Gradu-*  
101 *ação* überhaupt, dass die Leute einfach viel zu viel studieren. Also, sie haben ich weiß nicht  
102 wie viele Stunden Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde und Kulturwis-  
103 senschaft. Sie haben so viele Stunden im Semester, so viele Pflichtfächer, die die besuchen  
104 müssen, also... Es ist schwer zu beantworten, ich würde sagen, vielleicht Landeskunde und  
105 Kulturwissenschaft etwas weniger als das andere. Vielleicht könnten sie etwas nicht bele-  
106 gen, damit vielleicht das Arbeitspensum während des Semesters nicht so groß ist, nicht so  
107 viele Fächer machen in einem Semester, ich weiß nicht. Es ist einfach viel zu viel irgendwie,  
108 dass man das überhaupt alles bearbeiten kann. Aber natürlich, für die Lehrerausbildung, da  
109 ist Methodik-Didaktik ganz groß dran. Bei den Übersetzern, da gibt es etwas – Dolmet-  
110 schen nicht, né, wir haben keine Dolmetscherausbildung, aber eben Übersetzungswissen-  
111 schaft, das gehört auch dazu. Ich weiß nicht, inwieweit bekannt ist, wie hier der *Letras*-Kurs  
112 funktioniert, dass sie einfach viel zu viel besuchen, viel zu viele Pflichtfächer haben, né?  
113 Das ist natürlich sehr viel Stress für die Studierenden, und gleichzeitig ist es etwas ober-  
114 flächlich, weil man viel zu viel auf einmal tut, und ich weiß nicht, wie viel man das über-  
115 haupt alles bearbeiten kann.

## Interview 34

Ort: Porto Alegre  
Datum: 07.07.2016  
Institution: UFRGS  
Dauer: 23:17

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4  
5 Ja, dass es wirklich ähnlich ist, das würde ich nicht sagen. Vielleicht sind einige stärker auf  
6 DaF eingerichtet, und andere suchen eher so einen germanistischen Umfang. Also, ich sehe  
7 weniger Gemeinsamkeiten, ich sehe mehr Unterschiede. Wenn ich die USP so sehe, das ist  
8 schon wieder eine andere Richtung, so eine eher theoretische, germanistische. Wir arbeiten  
9 hier eher empirisch, und auch bezogen auf den Kontext von Rio Grande do Sul. Die UFSC  
10 und die UFPR machen jetzt auch viel DaF, und die UFSC hat einen Übersetzungsschwer-  
11 punkt. Also, ich finde diese Arbeitsverteilung nicht schlecht, dass es immer einen Schwer-  
12 punkt gibt. Ich denke jetzt auch an die Postgraduierung: Übersetzung, Sprachkontaktfor-  
13 schung, Plurilingualismus. Rio de Janeiro und den Nordosten kenne ich weniger, da sind  
14 dann auch Schwerpunkte mit Übersetzung, in Ceará, und Rio de Janeiro DaF.

15  
16 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
17 **inwiefern?**

18  
19 Die UFRGS ist eine sehr traditionelle Universität, die haben eine der ältesten Deutschabtei-  
20 lungen in Brasilien: ich glaube, seit '42 besteht dieses Fach, mitten im Krieg... Aber was  
21 wir so sehen ist, dass wir als Charakteristikum hier so die Perspektive des Deutschen als  
22 Einwanderersprache stark in die Forschung mit einbeziehen. Wir haben zwar in der Post-  
23 graduierung kein Deutsch, so explizit als Fach oder als Forschungsrichtung, aber es entste-  
24 hen sehr viele Dissertationen, die sich thematisch mit Deutsch beschäftigen – ich könnte  
25 eine ganze Liste vorlegen.

26  
27 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
28 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

29  
30 Verändert hat sich nicht so viel, aber manches hat sich verstärkt. Als ich hier studiert habe,  
31 da waren immer noch Literatur und die Sprachwissenschaft des Deutschen die Schwer-  
32 punkte. In der Literaturwissenschaft eine sehr stark deutsch-brasilianische, eine gegen-  
33 wartsbezogene Literaturwissenschaft – wir können ja nicht mit der deutschen konkurrieren,  
34 né? Aber in der deutschen Sprachwissenschaft haben wir die Sprachkontaktforschung  
35 schon immer stark gehabt, mit dem Professor Koch zum Beispiel, oder philologisch, Bun-  
36 se, das sind so die Vorgänger. Das hat sich also eher erweitert, und jetzt haben wir eine  
37 Situation, in der wir gerade von dieser Geschichte profitieren, weil diese Vorarbeiten auch  
38 eine Rolle spielen – das sind Untersuchungen, die uns dann für neue Themen vorbereiten.

39 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
40 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

41

42 Ja, also unsere Studenten die beginnen meistens mit Nullkenntnissen. Sie erreichen meist  
43 das Niveau B2, und das erstaunlicherweise in kurzer Zeit. Diejenigen, die schon Vorkennt-  
44 nisse haben, die können einen Einstufungstest machen, und sparen sich dann ein paar Kur-  
45 se, je nachdem. – Was für mich eine wichtige Rolle spielt, ist die Beherrschung des „Fach-  
46 deutschen“. Das Fach Deutsch ist ja gerade ihr Arbeitsmittel, für die Übersetzer, wir bilden  
47 ja Übersetzer aus, und auch für die Deutschlehrer. Und die Deutschlehrer, außer den  
48 Kenntnissen des Fachdeutschen, die müssen eine Auslandserfahrung haben. Ich bemühe  
49 mich ständig darum, die Studenten nach Deutschland zu schicken. Es gab in meiner Zeit  
50 nicht diesen Winterkurs, das ist eine Möglichkeit für die Graduierenden, aber auch in der  
51 Postgraduierung machen sie weiter. – Und diese Verbindung zur Forschung ist auch wich-  
52 tig. Also Fachdeutschkenntnisse und Forschung, dass sie das in der Ausbildung schon ken-  
53 nenlernen, dass sie dynamisch Deutsch unterrichten, darüber nachdenken, warum sie das  
54 machen, was sie machen. Dass sie wissen, worum es geht, dass sie nachdenken. –  
55 Autonomie, das ist auch wichtig, denn es ist eine Illusion, dass man in vier Jahren voll aus-  
56 gebildet ist. Also diese Neugier, im humboldtianischen Sinne, dass man immer weiter  
57 sucht, und dazu ist die Forschung auch eine Ergänzung. Also, ich will nicht sagen, dass wir  
58 nur Forscher ausbilden, nein, das ist ein Teil davon. Aber dieses Denken ist wichtig, ich  
59 meine im weiteren Sinne, dass man da sehr bewusst mit seinem Gegenstand umgeht.

60

61 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
62 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

63

64 Es ist das Ziel, dass wir Multiplikatoren ausbilden, Leute, die die Situation des Deutschen  
65 in Brasilien neu bedenken, und dieser dann auch neue Bedeutungen geben. Die kommuni-  
66 kativen Alltagssachen, die können wir ja lernen – also wie ich etwas im Restaurant bestelle,  
67 wie ich nett mit den anderen Jugendlichen spreche und telefoniere. Aber ganz wichtig sind  
68 gerade auch akademisches Deutsch, solide forschungstheoretische Grundlagen und auch  
69 interkulturelles Nachdenken. Warum? Weil wir gerade hier in einer pluralistischen Gesell-  
70 schaft leben, wir müssen die Perspektive des Anderen sehen, nicht nur denken, Deutsch ist  
71 das einzige, oder Portugiesisch ist das einzige.

72

73 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
74 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

75

76 Ja, in Brasilien ist das Forschungssystem sehr gut ausgebildet. Also, wir schaffen nicht alles  
77 in den Seminaren, in den Kursen – in vier Jahren mit Nullkenntnissen reicht das nicht. Wir  
78 müssen zusätzlich noch was tun, und das geschieht in Projekten. Wir haben das System der  
79 *Bolsas de Iniciação Científica*, ich habe vier verschiedene Sorten, allein unter den Graduie-  
80 rungs-Studenten, und versuche dann hier diese ergänzende Ausbildung im Projekt durch-  
81 zuführen. Der Zugang zu Publikationen – ich bin da sehr kritisch. Es ist oft so quantitativ,  
82 sie wollen Zahlen vorlegen, und ich sage meiner Gruppe immer: „Wichtig ist, dass ihr alles  
83 versteht, und neues Wissen bildet, es nicht einfach so hinwerft, also auch selbst kritischer  
84 mit Publikationen umgeht.“ Die meisten werden aber auch sehr dazu ermuntert, dass sie an

85 Kongressen teilnehmen und da was vortragen. Das geschieht schon in der Graduation, das  
86 ist glaube ich in Deutschland nicht so. Einige von unseren Studenten, wenn sie nach  
87 Deutschland gehen, nach Erlangen oder nach Kiel, besuchen sich gegenseitig. Und das ist  
88 auch wichtig für mich, kollektiv zu arbeiten, in Gruppenarbeit: Forschung und Wissen kol-  
89 lektiv zu prägen. Und die Vernetzung ist auch wichtig: wenn sie jetzt nach Deutschland  
90 gehen, zu einem bestimmten Ort, an eine Universität, dann besuchen sie die Lektoren für  
91 Portugiesisch. Zum Beispiel in Kiel, die ist von hier, und die übernachten dann dort, und  
92 die halten dann einen Vortrag in ihrem Seminar. Oder nach Gießen, da ist auch eine Lekto-  
93 rin für Portugiesisch, auch aus Porto Alegre, die hat hier studiert. Diese Vernetzung, das ist  
94 wichtig – das mögen ja auch die Förderagenturen, das ist in der heutigen Welt so, né? Also  
95 kritisch sein, nicht einfach nur konsumieren und wiedergeben. Wir haben hier sehr viele  
96 Diskussionen, und selbst die Studierenden in den Kursen, die lade ich ein, zu Debatten und  
97 zur Ausführung der eigenen Ideen, und zum Unterrichten: Man lernt ja nirgendwo so viel,  
98 wie wenn man unterrichtet. Also diese Perspektive, die Verbindung von Lehre und For-  
99 schung, führt dazu, dass diese neuen Lehrer den Unterricht nutzen um etwas zu lernen und  
100 nicht nur einfach Wissen so weitergeben – das ist die Perspektive, die ich da verteidige. Das  
101 brauchen wir in Situationen wie hier in Rio Grande do Sul, wo sich alles von einem Tag auf  
102 den anderen verändern kann. Es ist doch so, né? Es ist schade, dass wir das nicht häufiger  
103 machen. Jetzt mit dem neuen Projekt, da machen wir Feldforschungsreihen, einfach so.  
104 Und da sind Workshops geplant – die zwei Studenten, die das planen, machen gerade eige-  
105 ne Unterrichtserfahrungen, und sie werden dann andere begleiten, wenn wir jetzt ein paar  
106 Gelder haben.

107

108 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
109 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
110 **zu arbeiten?**

111

112 Dafür spricht, dass Deutschlehrer gesucht werden. Es fehlen Lehrer, man findet also eine  
113 Stelle. Nur spricht dagegen, dass die Stellen nicht immer so gut bezahlt werden, und man-  
114 che Stellen liegen weit weg, auf dem Land. Es ist dann schwierig, dass unsere neu ausgebil-  
115 deten Lehrer dahin gehen. Aber wenn es sich lohnt, dann kann man heute ja leichter von  
116 einer Stadt in eine andere kommen. Ja, andere Argumente, sich gerade mit einer Fremd-  
117 sprache zu beschäftigen – und wie überzeugt man jemanden, Deutschlehrer zu werden?  
118 Wenn jemand *Licenciatura* macht, dann macht er das nicht nur für Deutsch, er macht dann  
119 auch Portugiesisch und Literatur, und da spielen viele Faktoren eine Rolle. Auf jeden Fall  
120 überzeugen die Stipendien, in der *Licenciatura* gibt es mehr Stipendien, viel mehr Möglich-  
121 keiten, um nach Deutschland zu gehen, das ist oft eine Motivation, so eine Reise. Überset-  
122 zer haben aber mehr Stunden Deutsch hier im *Bacharelado*, in der *Licenciatura* gibt es so viel  
123 Portugiesisch, die haben *Literatura brasileira*, *Língua brasileira*, *Língua portuguesa na África*...  
124 Aber das sind Probleme des Curriculums, das muss man dann irgendwie anders ergänzen  
125 oder fortsetzen. Viele machen auch weiter in der Postgraduierung. Diese Frage ist jeden-  
126 falls nicht einfach.

127

128 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
129 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
130 **umfassend?**

131 Es wird ganz viel Literatur gemacht, auch Landeskunde, aber in der *Licenciatura* ist das keine  
132 Pflicht. Das ist ein Fehler! Das ist so mühsam, so eine harte Diskussion, um das Curricu-  
133 lum, das muss ja dann für die anderen fünf Sprachen auch bedacht werden, das ist das  
134 Problem. Also, ich verteidige mehr Sprachwissenschaft, spezifisch für Deutsch, weil die  
135 Sprachwissenschaft von einem anderen Department gegeben wird – und das sind nicht  
136 immer Dozenten, die der deutschen Sprache mächtig sind. Das ist ein Problem, so wird es  
137 nie tiefer behandelt. Wir haben daraufhin dann fakultative Kurse angeboten, es fehlen ak-  
138 tuell aber Dozenten, um das anzubieten, so zum Beispiel für Phonologie und Phonetik des  
139 Deutschen, und auch Geschichte der deutschen Sprache. Und das sind gerade Kurse, die  
140 die Studierenden interessieren. Eine andere Möglichkeit besteht darin, zum Beispiel  
141 Grammatikkurse als *cursos de extensão* anzubieten. Ich finde, es sollte mehr deutsche  
142 Sprachwissenschaft angeboten werden, nicht so streng abgegrenzt, aber um die Sprache zu  
143 verstehen, wie sie funktioniert, und das mögen unsere Studenten. Die Übersetzer noch  
144 mehr sogar, weil sie ja ständig die Struktur analysieren müssen. Aber wir haben da neue  
145 Kurse wie *Leitura e produção de textos em língua alemã*, naja. Literaturwissenschaft haben wir, da  
146 haben wir sogar zwei Dozenten, die damit arbeiten. Für Landeskunde haben wir zwei *Cul-*  
147 *turas*, aber das sind keine Pflichtfächer. Und ein Problem in der Sprachpraxis ist, dass in  
148 den höheren Deutschkursen, also in Língua VII oder VIII, auch die Sprachwissenschaft  
149 gegeben werden soll. Das ist zu wenig, und es beginnt zu spät. Die Kurse, die spezifisch  
150 sind und das Fachliche vertreten, zum Beispiel die sprachwissenschaftliche Auseinanderset-  
151 zung mit dem Deutschen, oder Kultur und Landeskunde, das beginnt ein bisschen spät.  
152 Also die fachspezifischen Fächer, in denen Deutsch nicht die Zielsprache ist, sondern das  
153 Mittel. Wie *Cultura I* – das ist die erste akademische Auseinandersetzung mit kulturellen  
154 Themen, die geschieht erst im vierten Semester. Das Argument ist, die Studenten müssen  
155 erstmal die Sprache lernen, dass sie da fähig sind. Aber okay, die Hauptsache ist, dass die  
156 Kurse in deutscher Sprache gegeben werden. Das finde ich grundsätzlich, und man darf  
157 keine Ausnahme machen. Das ist hier auch der Fall, die Kurse werden auf Deutsch gege-  
158 ben. Klar, nicht, dass das orthodox ist, dass man nicht einmal was auf Portugiesisch erklä-  
159 ren darf, aber die Referate sollen sie auf Deutsch halten. In Notfällen verhandelt man das  
160 am Anfang, aber es wird mit der Zeit dann auch immer leichter. Das ist ein Prinzip, daran  
161 halten wir fest, und ich hoffe, wir geben nicht auf. Die Studenten, die müssen das Sprachli-  
162 che dann nebenher auch ergänzen, im Tandem, oder Austausch mit Deutschland. Wir  
163 müssen auch mehr Studenten aus Deutschland hier zum Austausch haben, wir sorgen da-  
164 für, wir haben viele Austauschprogramme. Wir haben mit Kiel das Projekt ALMA-H, wir  
165 haben mit Erlangen die GIP, es kommen aber noch zu wenige. Wir haben ja *Português para*  
166 *Estrangeiros*, da kommen dann ab und zu auch aus anderen Fächern Leute, und da werden  
167 sie immer aufgefordert, Kontakt aufzunehmen und diese deutschen Studenten zu begleiten.  
168 Für die Sprachpraxis muss man dann andere Alternativen finden, nebenher, zusätzlich zu  
169 den Kursen. Und fachspezifische Kurse, die werden dann so langsam eingeführt in deut-  
170 scher Sprache – nur, dass das ein bisschen zu spät geschieht, weil sie mit Nullkenntnissen  
171 beginnen. Es ist eine Tatsache, dass die Studenten zu viel Portugiesisch und zu wenig  
172 Wahlkurse haben: viele, die wirklich Deutsch studieren möchten, die würden lieber mehr  
173 Deutsch machen, aber sie müssen dann die Pflichtfächer belegen.

## Interview 35

Ort: Florianópolis

Datum: 04.07.2016

Institution: UFSC

Dauer: 19:35

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4  
5 Ich denke, die Ähnlichkeiten, die ergeben sich durch das Fach. Aber es gibt, denke ich,  
6 wenig institutionelle Ähnlichkeiten, einfach auch, weil es relativ wenige Absprachen gibt.  
7 Und das Land ist groß, die Unis sind weit voneinander entfernt, die Bekanntschaften und  
8 Freundschaften sind relativ beliebig, so ein bisschen zusammengehalten durch die Fachver-  
9 einigungen. Und vieles an der Charakteristik des Kurses ergibt sich eher durch die lokalen  
10 Gegebenheiten, denke ich. Hier ist es historisch so, dass man immer angenommen hat,  
11 Santa Catarina sei sehr deutsch geprägt, was so stark heute gar nicht mehr der Fall ist. Als  
12 es hier anfang, vor vierzig Jahren, da wird man vielleicht 70 oder 80% der Studenten gehabt  
13 haben, die aus dem Landesinneren kamen, und die schon irgendeine Variante von Deutsch  
14 beherrschten. Heute gehe ich mal davon aus, dass vielleicht so 15 oder 20% unserer Stu-  
15 denten schon mal Deutsch gehört haben, weil sie irgendwo aus dem Westen von Santa  
16 Catarina kommen.

17

18 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
19 **inwiefern?**

20

21 Nein, diese Schwerpunkte haben wir eigentlich nicht. Wir nehmen auch relativ wenig  
22 Rücksicht darauf, dass Leute aus dem Westen von Santa Catarina hierher kommen, mit  
23 einem dialektalen Hintergrund. Ich glaube, die Schwerpunkte, die sich ganz grundsätzlich  
24 und in ganz Brasilien ergeben, kommen durch die Postgraduierung. Wir haben hier vier  
25 Postgraduierungen: Einmal Literatur – nicht brasilianische Literatur, sondern ganz einfach:  
26 Literatur. Dann Linguistik, eine Postgraduierung in Englisch, und eine Postgraduierung in  
27 Übersetzungswissenschaften. Die jüngste ist die *PGT*, die Postgraduierung in Überset-  
28 zungswissenschaften, und die scheint im Moment die attraktivste zu sein für unsere Stu-  
29 denten in der Graduierung. Das spiegelt sich auch so ein bisschen in der Ausbildung in der  
30 Graduierung, dadurch dass wir diese *Tronco comum*-Fächer haben, und auch nachher, nach  
31 dem vierten Semester, noch Fächer in Sachen Übersetzen: Übersetzen Deutsch-  
32 Portugiesisch, Portugiesisch-Deutsch, Übersetzungstheorie... Ich denke, das ist im Mo-  
33 ment eher der Punkt, und nicht so sehr soziopolitisch-konkret. Wir richten uns nicht da-  
34 nach, dass es gerade eine BMW-Fabrik gibt in Santa Catarina, etwas von hier entfernt, die  
35 natürlich irgendwann einen Bedarf haben wird in Sachen Deutsch – oder auch nicht, ich  
36 weiß es gar nicht genau. Wahrscheinlich läuft das alles auf Englisch da. Aber da sind wir  
37 relativ weit entfernt, und das wird nicht so praktisch umgesetzt.

38

39 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
40 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

41

42 Was hat sich da geändert? Ich denke, da ist einmal wirklich die starke Ausrichtung in Rich-  
43 tung der Postgraduierung. Was, glaube ich, eine richtig große Veränderung gebracht hat, ist  
44 die Tatsache, dass immer mehr Studierende die Möglichkeit gehabt haben – und immer  
45 noch haben – nach Deutschland zu kommen. Vor zwanzig Jahren war das ja – aber das ist  
46 gar nicht mal so typisch brasilianisch, das wird in Asien genauso sein – eine Sensation,  
47 wenn ein Student die Möglichkeit hatte, zum Winterkurs zu fahren. Und das hat sich zum  
48 Beispiel durch *Ciência sem Fronteiras*, und jetzt *Idioma sem Fronteiras*, und durch viele andere  
49 Dinge auch geändert, né. Durch den wirtschaftlichen Boom der ersten zehn Jahre in die-  
50 sem Jahrhundert, dass plötzlich den Studenten ermöglicht wurde, für eine Zeitlang nach  
51 Deutschland zu fahren: Entweder als Au-Pair, oder auch so als Touristen, oder dass sie  
52 einfach dort studiert haben. Und das hat sich schon ausgewirkt, dass einfach diese beiden  
53 Länder näher gerückt sind, und dass natürlich heute, wer will, durch die Medien schnell an  
54 deutsche Filme kommt, wer will, schnell an die deutschen Nachrichten auf Deutsch  
55 kommt, und so weiter. Das wissen wir ja als Lehrer auch, dass es vor 20 Jahren sensationell  
56 war, wenn jemand kam und hatte von seiner Reise eine Zeitung mitgebracht vom Vortag.  
57 Das ist heute einfach nur zum Schmunzeln – heute hat man das ja alles in Echtzeit. Das ist  
58 eher so der große Knackpunkt, und weniger, was wir wirklich geschaffen haben als Innova-  
59 tion – ich glaube, da kommt uns diese Technologie sehr nahe.

60

61 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
62 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

63

64 Ja, wir haben ein Curriculum, né, und dieses Curriculum wird abgearbeitet. Aber da gibt es,  
65 denke ich mal, nicht so ganz starre, unverhandelbare Blöcke. Und das richtet sich wirklich  
66 sehr stark nach den jeweiligen Dozenten. Wir haben diese akademische Freiheit sehr dezi-  
67 diert formuliert. Man kann es so drehen, dass man sagt: Jeder macht eigentlich das, was er  
68 will. Aber es gibt schon verschiedene Verhandlungen, verschiedene Versuche, da zusam-  
69 menzukommen. Zum Beispiel haben wir auf den einzelnen Sprachniveaus die schriftliche  
70 und die mündliche Produktion deutlich getrennt. Das machen im ganzen Sprachkurs nor-  
71 malerweise zwei Dozenten, nicht nur einer – und da versuchen wir schon, das aufeinander  
72 abzustimmen. Gleichzeitig versuchen wir natürlich irgendwie auch ein bisschen nachzuho-  
73 len, was in der Sekundarausbildung in Brasilien immer zu kurz kommt: Einfach dieses  
74 Weltwissen, überhaupt Allgemeinbildung oder kritisches Wissen und eine kritische Heran-  
75 gehensweise. Aber es ist auch sehr schwer, das so für die ganze Abteilung festzulegen, weil  
76 es sehr abhängig ist von dem, was der einzelne Dozent will, was der einzelne Dozent weiß,  
77 was der einzelne Dozent interessant findet. Ich habe mal eine Unterrichtsreihe gemacht  
78 über „Indisches Haar“: Haar, das Inderinnen abgeschnitten wurde, das die Inderinnen in  
79 Südindien verkauften und über italienische Firmen dem Weltmarkt anboten, und das dann  
80 auch nach Brasilien kam. Das Haar dieser Inderinnen war besonders beliebt, weil es nie mit  
81 Chemikalien in Berührung gekommen war. Das war deshalb ganz, ganz wertvoll, und das  
82 landete dann in brasilianischen Schönheitssalons – auch hier, 300 Meter von der UFSC  
83 entfernt. Und wenn das so nahe ist, dann kann man sehr viel an Bewusstseinsbildung errei-  
84 chen – da wird die Globalisierung dann sehr greifbar und plötzlich sehr nah.

**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

Das wird sehr viel thematisiert im Bereich *Licenciatura*, in der Lehramtsausbildung. Es wird sehr wenig thematisiert im Bereich *Bacharelado*. In allen offiziellen Uni-Dokumenten gibt es so ein Profil, also eine Profilbeschreibung: Was macht eigentlich der Bacharel nachher? Und dann ist immer die Rede von Verlagsarbeit, von Übersetzung und so, das bleibt aber sehr, sehr vage, weil eigentlich niemand weiß, was dieser DaF- oder germanistische Bachelor nach diesem Studium wirklich machen wird. Und in Wirklichkeit, glaube ich, gibt es den gar nicht: In der Wirklichkeit sind das die Studenten und Studentinnen, glaube ich, die wissen, dass sie nicht unterrichten wollen oder können, dass sie nicht Lehrer werden wollen, die aber in ihrem Job bleiben, und durch diese Uni-Ausbildung ein bisschen mehr Geld verdienen. Und die irgendwann ein bisschen Deutsch anwenden werden – oder auch nicht, möglicherweise nie. Sie haben einfach nur eine Qualifikation – übrigens eine sehr formale Qualifikation – die ihnen jeden Monat ein bisschen mehr Geld bringen wird. Weil sie vielleicht Beamte sind, und dann zählt das entsprechend, ungefähr so wie im deutschen diplomatischen Dienst die vierte, fünfte, sechste Fremdsprache, da gibt es immer 50 Euro mehr pro Monat. Das ist die eine Sache. Ganz anders ist das bei den *Licenciatura*-Leuten, da gibt es in jedem Fach eine gewisse Zahl von Stunden, die reserviert ist für *PCC*: Das bedeutet, dass eine gewisse Anzahl von Stunden reserviert werden muss für die didaktische Reflexion des Unterrichts. Das heißt, man hat einen Kurs, zum Beispiel „Literatur II“, und man ist angehalten, vielleicht zwei Wochen im Semester mit den Studenten zu diskutieren zu dem Thema: Wie kann man das Ganze eigentlich im Unterricht machen? Und da kann man Unterrichtsentwürfe schreiben lassen, oder kann ein bisschen umformulieren lassen: Was würde ich mit diesem Thema jetzt im Unterricht, und in welchem Unterricht, konkret machen? Da wird es schon praxisorientierter, in der *Licenciatura*.

**6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

Ja – das ist so ein bisschen wie bei der anderen Geschichte, né, dass man das auch schlecht so allgemein sehen kann, weil jeder Dozent da auch sehr viele Freiheiten hat. Aber ich denke, wir haben so einen Konsens, dass wir dahingehend arbeiten, dass jeder Student am Ende der Graduierung weiß, was Plagiat ist. Dass jeder Student weiß, wie man zitiert. Dass jeder Student weiß, wie man nicht paraphrasieren darf, wo die Grenzen sind, einigermaßen – ein bisschen besser als so ein durchschnittlicher deutscher Minister wissen wir das schon. Es ist aber auch nicht so Hardcore-wissenschaftliches Arbeiten, das ist dann wirklich der Postgraduierung vorbehalten. Also, so ein bisschen arbeitsethisch geht es da schon zu, und das Ganze mündet dann in diesem TCC, *Trabalho de conclusão de curso*, am Ende des Studiums, wo die Studierenden dann schon zeigen können: Erstens, dass sie Deutsch gelernt haben, weil diese Arbeit auf Deutsch geschrieben werden muss, und zweitens auch, dass sie die grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitstechniken kennen. Dass sie wissen, was Bibliografieren heißt, dass sie auch wissen, dass man die aktuelle Literatur nicht ganz vernachlässigen darf, und so weiter. Das ist so ein wichtiger Moment. Das ist auch ein schwieriger Moment für Studierende, weil unsere Studenten nicht alle dahin kommen, dass sie am Ende des Studiums fließend Deutsch sprechen und schreiben. Es ist eine sehr schwierige Ge-



131 schichte, 20, 25, 30 Seiten auf Deutsch zu schreiben, zu einem Thema – was hatten wir  
132 zuletzt? – zum Beispiel „Tschick“, von dem Wolfgang Herrndorf, das sollte irgendwie ana-  
133 lysiert werden. Oder gerade macht ein Student von mir die Analyse von einem antifaschis-  
134 tischen Roman. Es ist sehr schwierig, nach dieser Ausbildung, die wir hier anbieten, und  
135 die nicht so richtig sprachzentriert ist – es geht ja nicht nur um Spracherlernen. Aber die  
136 lernen schon eine Menge. Und wir haben dann diese ABNT-Normen, die auch noch be-  
137 folgt werden müssen, und die die Studenten dann auch normalerweise kennen.

138

139 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
140 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
141 **zu arbeiten?**

142

143 Ja, das sehen wir jetzt mal ganz einfach. Es gibt 110 Schulen mit Deutschunterricht im  
144 Bundesland. Es gibt einfach einen Bedarf an Lehrern, und es gibt eine gute Möglichkeit, da  
145 reinzukommen – sogar mit relativ bescheidenen sprachlichen Mitteln. Es gibt Deutschleh-  
146 rer, die hier oder woanders fertig werden und die unserer Meinung nach wirklich sehr pre-  
147 kär Deutsch sprechen, es dann aber schaffen, durch einen *concurso* da rein zu kommen.  
148 Wenn eben eine Gemeinde, eine Stadt, händeringend irgendjemanden sucht, dann hat sie  
149 manchmal gar nicht die Mittel, zu checken, ob das Deutsch ausreicht. Also, es gibt diesen  
150 Markt, und die Stellen sind relativ gut bezahlt mittlerweile, anders als vor 20 Jahren, und  
151 wem das liegt, wer das will, wird das gerne machen. Nochmal: ich spreche für die *Licenciatura*.  
152 Für Bacharelado ist das ganz anders. Manchmal gibt es dann auch Leute, die ganz naiv  
153 kommen und sagen: „Ich werde Übersetzer und Dolmetscher“, ohne zu wissen, was das  
154 eigentlich an Arbeitsaufwand bedeutet. Und es gibt hier überhaupt keine Ausbildung für  
155 Dolmetscher, und auch nicht für Übersetzer, auch nicht in den Übersetzungswissenschaf-  
156 ten – da geht es eher um Literaturtheorie und Übersetzungstheorie. Die Leute, die oben in  
157 der PGT fertig werden, die können nicht Dolmetschen, die können auch nicht übersetzen,  
158 né. Es gibt das eigentlich auch nur für Spanisch und Englisch in Brasilien. Wenn jemand  
159 das wirklich vorhat und ganz entschlossen ist, Dolmetscher zu werden für Deutsch und  
160 Portugiesisch, dann muss er nach Deutschland gehen, da gibt es nur diese Möglichkeit.

161

162 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
163 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
164 **umfassend?**

165

166 Ja – alle machen viel im Bereich Übersetzen. Dolmetschen nicht, Übersetzen aber sehr.  
167 Landeskunde – ohne Zweifel, aber eher integriert, zusammen mit der Sprachpraxis. Ich  
168 versuche mal, das in eine Reihenfolge zu bringen. Die Sprachpraxis – klar, es gibt eben die  
169 ganze Zeit Sprachkurse, weil, wie ich eben schon sagte, vielleicht 15, 20 oder 25% der Leu-  
170 te irgendwann schon einmal Deutsch gehört oder Deutsch gesprochen haben. Sprachwis-  
171 senschaft, Literaturwissenschaft, Übersetzen – ich sehe das immer so auf einer Ebene, weil  
172 das in diesem *Tronco comum* bearbeitet wird. Die Sprachwissenschaft ist nicht unbedingt  
173 deutsche Linguistik, es kann auch von einer Kollegin gegeben werden, die eigentlich in der  
174 Spanischabteilung arbeitet und dann grundlegende Linguistik vermittelt. Dasselbe kann  
175 passieren in der Literaturwissenschaft, und konkretisiert sich erst später, nach dem vierten  
176 Semester. Übersetzen ist hier sicherlich viel stärker vertreten als an anderen Unis, Landes-

177 kunde vielleicht weniger prononciert, das kommt durch den Sprachkurs. Sprachwissen-  
178 schaft, Literaturwissenschaft, ich denke so auf gleichem Niveau – auch wenn wir personell  
179 da gerade ein bisschen unterschiedlich aufgestellt sind: Die Literaturwissenschaft, das ma-  
180 chen zwei Kolleginnen, Sprachwissenschaft macht eine Kollegin. Methodik und Didaktik  
181 machen wir hier überhaupt nicht – es sei denn, in diesem PCC, aber das ist ausgegliedert,  
182 das macht die Didaktik-Abteilung mit dem Seminar ME, *Metodologia do Ensino*. Ja, ungefähr  
183 so. Sprachpraxis, nochmal: Wünschenswert wäre natürlich bei so einem Deutsch-, DaF-,  
184 Germanistik-Studium – wir wissen das ja nie, das ist immer noch so hybrid – wünschens-  
185 wert wäre ja, dass die da alle schon Deutsch könnten, né. Das ist aber nicht der Fall. Die  
186 meisten beginnen dieses Studium mit Null-Kenntnissen.

## Interview 36

Ort: Florianópolis

Datum: 04.07.2016

Institution: UFSC

Dauer: 18:34

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4

5 Ich kenne natürlich nicht alle Universitäten, an denen Deutsch in irgendeiner Form ange-  
6 boten wird. Aber es gibt schon kleine Unterschiede – zum Beispiel liegt an der USP der  
7 Schwerpunkt nicht so stark auf der Sprache, sondern insgesamt mehr auf der Literaturtheo-  
8 rie, Linguistik, und so weiter.

9 Das heißt, das Profil der Studenten an den Sprach- bzw. Fremdsprachabteilungen – jetzt  
10 nicht nur im Bereich Deutsch, sondern allgemein – ist nicht so ganz klar auch auf Unter-  
11 richt und Lehramt ausgerichtet. Von Anfang an nicht. Also, es gibt schon diese zwei  
12 Gruppen, die einen, die dann wirklich gerne unterrichten, und vielleicht vorher sogar schon  
13 Lehrerfahrungen mitbringen, zum Teil auch in anderen Sprachen, zum Beispiel Englisch  
14 oder so. Und dann die, die damit überhaupt nichts am Hut haben – jetzt nicht nur, weil es  
15 für sie aus finanziellen Gründen nicht so interessant ist, sondern weil sie sich einfach nicht  
16 als Lehrer verstehen, weil sie aus anderen Gründen Interesse an der Sprache haben. Und es  
17 gibt ja auch andere „Märkte“. Ich sage immer: Das Studium im Bereich Sprache qualifiziert  
18 für ganz viele Tätigkeiten. Also: Sich sehr schnell in einen neuen Kontext einzuarbeiten,  
19 sich zu orientieren, mit Texten gut umgehen können, sowohl allgemein als auch speziell  
20 jetzt, im digitalen Sinne.

21 Die zweite Frage ist die nach der Qualität der Deutschlehrausbildung – das ist natürlich  
22 eine andere Sache. Man muss schauen, ob das an den Unis so optimal läuft, oder ob sie so  
23 wie beim IFPLA ganz andere Vorgaben haben, nämlich als Eingangsvoraussetzung eine  
24 ganz bestimmte Sprachkompetenz verlangen können, was wir nicht können. Das heißt, an  
25 einer öffentlichen Uni können die Leute mit Null Sprachkenntnissen antreten, und das ist  
26 natürlich heftig für einige, die nicht besonders sprachlernbegabt sind und Vorerfahrung  
27 haben. Sie sollen in vier Jahren nicht nur die ganze Sprachkompetenz erwerben, so auf  
28 mindestens einem C1-Niveau, sondern die ganze Theorie, die dazu gehört, auch noch das  
29 Pädagogische. Da kann man ja schon von Anfang an absehen, dass da bestimmte Grenzen  
30 einfach bestehen. Das sehe ich für die meisten der öffentlichen Unis hier in Brasilien.

31 Wenn wir hier sagen könnten „Gut, ihr müsst mindestens B1 haben, damit ihr hier anfan-  
32 gen könnt“, dann könnten wir ganz anders arbeiten. Und dann ist es natürlich so, dass die  
33 Studenten sich oft auch denken: „Naja, da werde ich wohl ein bisschen überfordert sein  
34 mit meinen Deutschkenntnissen.“ Also am Ende von vier Jahren dann irgendwo in der  
35 Klasse zu stehen. Dann gibt es so viele Optionen, dass man mal für fünf, sechs Monate  
36 oder ein Jahr nach Deutschland geht. Also, in unserem eher fortgeschrittenen Graduations-  
37 studium ist vielleicht die Hälfte, die schon mal mit irgendeinem Stipendium in Deutschland  
38 waren, und das entweder auf eigene Faust oder sonst irgendwie geschafft haben. Und bei

39 denen ist das dann schon wieder ganz anders, sage ich mal. Die haben dann einen anderen  
40 Pfiff in ihrem Studium. Aber wenn sie das nicht gepackt haben, dann ist es natürlich auch  
41 schwierig, dann sind sie doch ziemlich überlastet.

42

43 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
44 **inwiefern?**

45

46 In der UFSC ist einer der Schwerpunkte Übersetzen, weil wir hier den ersten Überset-  
47 zungswissenschaftsstudiengang hatten, und da ist die Übersetzung einfach relativ gut be-  
48 setzt. Es gibt vielleicht die anderen Unis, bei denen der Deutschunterricht stärker als Ziel  
49 steht, bei uns ist das vielleicht so... es wechselt ein bisschen so, aber es ist eher so halb und  
50 halb. Es gibt ein Beispiel: Es kamen jetzt ein paar Studenten zu mir, die waren sogar nicht  
51 mal vom Deutschkurs, die hatten gehört, dass ich ein Wahlfach angeboten hatte zur Unter-  
52 titelung von Filmen. Da waren sie extrem begeistert. Und das müssen wir doch jetzt mal  
53 anbieten als Fach für alle Sprachen: Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch und  
54 Deutsch zusammen. Solche Kurse mache ich gerne. Ich habe auch schon selber ab und zu  
55 mal Sachen untertitelt für das Goethe-Institut, die hatten ein Filmfestival und so... Das  
56 macht mir auch Spaß, prima.

57 Heute ist es ja wirklich so: Wer im Bereich Sprache arbeitet, der muss sich ganz gut aus-  
58 kennen am Computer, sonst kommt er da nicht vorwärts, und dann ist er auch schon für  
59 viele Tätigkeiten qualifiziert. Das ist jetzt nicht so eindeutig festgelegt, was man nach dem  
60 Studium macht. Aber wenn wir die Absolventen unserer Abteilung immer mal wieder be-  
61 fragen oder wir uns treffen, dann haben die meisten gute Jobs. Das ist nicht so, dass sie  
62 dann sagen: „Naja, ich mache jetzt Taxifahrer.“ Das heißt, das Profil von so einem Studi-  
63 engang ist nach meiner Ansicht von Anfang an ein bisschen weiter gesteckt, nicht nur so  
64 auf Klassenzimmer und Lehramt.

65 Es kann sein, dass da mein eigener Werdegang auch ein bisschen was damit zu tun hat: Ich  
66 wollte nie Lehrer werden! Ich hatte in Deutschland angefangen mit Germanistik und Ro-  
67 manistik, mal vor ziemlich langer Zeit, und ich habe ganz bewusst alle Fächer vermieden,  
68 die für den Lehramtsstudiengang nötig waren, damit ich nie in die Versuchung komme. Ich  
69 wollte mich wirklich auf keinen Fall mal auf einer Schule wiederfinden. Im Endeffekt hat  
70 sich das dann aber doch so ergeben, an der Uni zwar, und auch in einem bisschen breiteren  
71 Sinne... Aber so gibt es wahrscheinlich auch bei unseren Studenten einige, die das gar nie  
72 geplant hatten, in einem Klassenzimmer zu stehen.

73

74 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
75 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

76

77 Ja, da gibt es schon ziemliche Veränderungen, hier zum Beispiel. Wir hatten ja einige Lehr-  
78 planreformen, die meistens auch mit politischen Tendenzen in Zusammenhang stehen:  
79 Dass sie ab und zu mal tausend Stunden streichen, damit die Studenten früher fertig wer-  
80 den, und dann müssen wir wieder zwölfhundert Stunden reinlegen, damit die Praxis abge-  
81 deckt wird... Aber ein wichtiger Punkt, hier zumindest, war, dass früher viele Deutsch stu-  
82 diert haben, weil sie die Sprache kostenlos lernen wollten, und nicht an einer bezahlten  
83 Privatschule, und dann oft nicht mal den Studiengang beendet haben – Basissprachenkent-  
84 nisse waren offenbar ausreichend. Wir haben dann zusammen mit einer dieser Lehrplanre-

85 formen den Sprachunterrichtsanteil ein bisschen reduziert, und vor allem den Anteil an  
86 theoretischen Fächern stark erhöht, also Linguistik, Literatur und Übersetzung. Damit  
87 steht die Struktur, dass es in den ersten vier Semestern eine Art von Vordiplom gibt, diese  
88 allgemeinen theoretischen Fächer neben dem Sprachunterricht stärker betont werden. Im  
89 zweiten Teil des Studiums steht dann die Entscheidung entweder für Lehramt oder für  
90 Bachelor an, was eine bestimmte Spezialisierung erlaubt, in einigen dieser Teilbereiche  
91 eben, Sprache, Literatur oder Übersetzen, da können die sich dann ein bisschen vertiefen.  
92 Das hat dazu geführt, dass die Studenten, die nur einen billigen Sprachkurs wollten, eher  
93 weggeblieben sind, und Leute, die sich wirklich für das Gebiet interessieren, also entweder  
94 Sprache, Literatur oder Übersetzen, stärker motiviert wurden. Das hat viel gebracht. Am  
95 Anfang hieß es so ein bisschen: „Wenn wir so viel Theorie fordern, unser Publikum ist ja  
96 nicht so, da kommen viele aus dem Hinterland, und die sind zwar deutschstämmig, aber  
97 haben damit eigentlich gar nicht so viel am Hut, dann verschrecken wir die ganze Beleg-  
98 schaft, und wir werden irgendwann mal zusperren müssen oder so.“ Und das ist eigentlich  
99 nicht der Fall – eher das Gegenteil. Wir haben da zum Teil die Ansprüche eher gesteigert,  
100 und das macht sich positiv bemerkbar. Das zieht mehr interessante Studenten an, wenn  
101 man ein höheres Anforderungsprofil hat.

102

103 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
104 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

105

106 Ja, das sind zum Teil eben diese theoretischen Fächer, dass sie immer einen gewissen Ein-  
107 blick haben in diese drei Säulen. Und im Sprachbereich, dass die Studenten dann doch eine  
108 gewisse Sprachkompetenz erwerben und kein Student nach vier Jahren dann hier weggeht  
109 und immer noch auf „Deutsch 2“ rumhopst. Ich glaube, das ist, was man so sagen könnte,  
110 der kleinste gemeinsame Nenner.

111 Landeskunde ist hier ein bisschen schwierig. Wobei Landeskunde auch nicht mehr so den  
112 Stellenwert hat wie früher einmal. Dadurch, dass es jetzt so einfach ist, sich digital zu im-  
113 portieren oder an allen möglichen Prozessen teilzunehmen, ist es nicht mehr so, dass wir  
114 jetzt die Gralshüter der deutschen Kultur und Zivilisation sind... Ich bin seit 25 Jahren in  
115 Brasilien, fand diese „Berufsdeutschen“ aber von Anfang an immer unsympathisch.

116

117 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
118 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

119

120 Also, da gibt es schon einige Ansatzpunkte. Es gibt viele sogenannte *Projetos de Extensão*, wo  
121 die Studenten sich engagieren können, oder auch im Unterricht selbst. Einige Kollegen  
122 arbeiten eher projektbetont, dann haben wir natürlich auch konkrete Sachen. Ich habe mal  
123 ein Fach gegeben, „Technisches Übersetzen“, das war ein Wahlfach. Es gibt so ein paar  
124 Wahlfächer, die sehr allgemein definiert sind, da kann man das mit seinem jeweiligen Inhalt  
125 füllen. Ich habe da nun technisches Übersetzen gegeben, und das waren 25 Studenten,  
126 nicht nur vom Deutschkurs, sondern auch welche aus Italienisch, Französisch und Eng-  
127 lisch, und von denen arbeiten mehrere heute hauptamtlich, beruflich als technische Über-  
128 setzer. Also, für die war das ein totaler „Aha-Moment“, und die haben das auch so gut aus-  
129 genützt, was wir damals gemacht haben, dass sie sofort in den Sektor einsteigen konnten.  
130 Das passiert auch bei anderen Bereichen, sag ich mal. Also, es gibt Kollegen, die machen

131 Unterrichtsprojekte, an öffentlichen Schulen bieten sie dann Deutschkurse an, auf freiwilli-  
132 ger Basis, die Studenten nehmen auch eine Entlohnung mit. Oder es gab schon Projekte,  
133 da sind die hier ins nähere Hinterland, einmal in der Woche Samstag mit dem Bus, und  
134 haben dort Deutschkurse angeboten, was von der Gemeindeverwaltung vielleicht ein biss-  
135 chen gefördert wurde, aber eher so, dass sie ihnen die Bustickets bezahlt haben und viel-  
136 leicht noch das Mittagessen. Und solche Projekte motivieren natürlich die Studenten, auch  
137 für die Praxis. Dann haben wir auch hier die Deutschkurse für Hörer aller Fakultäten, was  
138 natürlich eine Möglichkeit ist, wo die Studenten, die schon ein entsprechendes Niveau ha-  
139 ben, auch mal unterrichten können, dass es schon ein bisschen fließend einen Übergang  
140 gibt zu einer wirklichen Lehrtätigkeit. Und einige haben sich da sehr gut qualifiziert. Oder  
141 mit den Untertiteln – wenn wir das jetzt wieder machen mit der Untertitelerei, da bin ich  
142 sicher, dass dann einige sich was suchen in der Richtung. Denn der Markt wächst, mit Net-  
143 flix und Konsorten. Wir machen das jetzt auch auf einem anderen Niveau, sage ich mal.  
144 Früher war die Untertitelerei in Brasilien ziemlich rückständig, nicht, und es hat sehr lange  
145 gedauert. Wahrscheinlich hängt es auch mit einem Generationswechsel zusammen, in den  
146 entsprechenden Firmen, die das so ein bisschen monopolisieren. Die waren früher sehr,  
147 sehr rückständig, aber mittlerweile kommt da ein bisschen Pfiff in die Kiste. Und wir haben  
148 die Möglichkeit, die Leute hier auch qualifiziert auszubilden in der Hinsicht. Das hängt  
149 natürlich davon ab, wer Erfahrung hat in so einem Bereich, né. Jemand, der noch nie selber  
150 untertitelt hat, der kann da ein bisschen rumschwafeln und auch ein paar Artikelchen dazu  
151 lesen, aber nicht wirklich sagen, wie man das jetzt wirklich macht – also so richtig Ärmel  
152 aufkrempeln und anfassen. Das, was hier gemacht wird in der Richtung, das ist wirklich  
153 sehr gut, mit guten Erfolgen. Solche Initiativen kann man natürlich an einer Uni wie hier  
154 auch gut realisieren. Das hängt sicher ein bisschen von der Initiative der einzelnen Dozen-  
155 ten ab, aber es macht auch allen Spaß: Es macht den Lehrern Spaß, es macht den Schülern  
156 Spaß, und es nützt etwas, wenn dann etwas Praktisches kommt. Also das sehe ich wirklich  
157 als kein Problem an. Dazu muss man auch keine Lehrpläne ändern.

158

159 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
160 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

161

162 Ja, da gibt es natürlich auch entsprechende Möglichkeiten, vor allem, wenn die Studenten  
163 ein Stipendium kriegen, dieses *PIBIC*-Stipendium zum Beispiel. Einige Dozenten haben  
164 ihre entsprechenden Forschungsgruppen, wo sie auch ihre Studenten aus der Postgraduie-  
165 rung aufnehmen, aus einem der hier bestehenden vier Postgraduierungs-Studiengänge. Das  
166 heißt, die integrieren sich dann ein bisschen in thematischen Gruppen und mit ganz inte-  
167 ressanten Sachen, da gibt es ganz verschiedene Möglichkeiten. Das hängt natürlich davon  
168 ab, was die Studenten wirklich wollen, wo sie sich engagieren wollen. Es gibt sogar die  
169 schöne Situation, dass die Leute noch nicht mal fertig sind mit dem Graduations-Studium  
170 und irgendwo schon einen Magisterkurs anfangen wollen, und dann sozusagen mit Müh  
171 und Not nur das Graduationsstudium fertig kriegen oder so. Das ist ziemlich variabel, da  
172 gibt es alles Mögliche.

173

174 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
175 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
176 **zu arbeiten?**

177 Das hängt eben damit zusammen, wie sie sich mit ihrem Schwerpunkt möglichst schon  
178 früh orientiert haben. Also die, die schon mal in Deutschland waren, mit einem Stipendium  
179 oder nicht, und die dann wiederkommen mit einer ganz anderen Sicht und die sich dann  
180 auch etwas aktiver an ihrer eigenen beruflichen Entwicklung beteiligen, die schaffen das  
181 prima. Selbst mit Privatunterricht, ohne an irgendwelchen Schulen zu arbeiten, kann man  
182 hier gut leben. Vor allem qualifizierte Lehrer verdienen gar nicht so schlecht hier.

183

184 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
185 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
186 **umfassend?**

187

188 Also, Sprachpraxis ist natürlich ein wichtiger Punkt, né. Je nachdem, wie gesagt, was die  
189 entsprechenden Dozenten als Schwerpunkt haben, ist auch Sprachwissenschaft gut entwi-  
190 ckelt. Übersetzen, Literatur und Sprachwissenschaft, das sind die am stärksten entwickelten  
191 Bereiche. Landeskunde-Kulturwissenschaften eher weniger. Methodik-Didaktik ist ja bei  
192 uns per Definition ausgelagert, das ist natürlich eine komische Situation. Das ist nicht ideal,  
193 aber hat mit der Geschichte der brasilianischen Unis zu tun, dass das in der Pädagogik an-  
194 gesiedelt ist – was ein bisschen widersinnig ist, und was auch verhindert, dass wir zu einem  
195 echten DaF-Studiengang werden. Also, wir sind so eine Mischung aus Germanistik, Deut-  
196 sche Philologie und Übersetzungswissenschaft, sage ich mal, mit Literatur- und Überset-  
197 zungswissenschaft. Aber ein echter DaF-Studiengang sind wir aus dem Grund hier nicht.

## Interview 37

Ort: Marechal Cândido Rondon  
Datum: 10.07.2016  
Institution: UNIOESTE  
Dauer: 10:40

1 **1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da**  
2 **disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no**  
3 **ensino e na pesquisa?**

4  
5 O que eu diria que é comum, é o interesse pelo alemão em função da projeção da  
6 Alemanha, com um mercado comum, enquanto no mundo inteiro, a tecnologia, as  
7 produções, etc. Só que no outro lado, de diferente, eu vejo que por exemplo em um curso  
8 de graduação como o nosso aqui no interior, aí o curso está organizado, ao lado desse  
9 interesse, em função de descendentes de migrantes alemães, que ainda usam o alemão  
10 como língua de comunicação, ou praticam a cultura, com cantos, comidas, etc., etc.

11  
12 **2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima**  
13 **mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

14  
15 É este lado justamente, da aprendizagem e da formação dos alunos de alemão como  
16 professores – que se depois não forem professores, ao menos atuem como pessoas que  
17 talvez disseminem mais a língua e a cultura alemã. É interessante, porque tem a prática do  
18 alemão, justamente como fala, como língua: o Hunsrückisch, o que denomino como  
19 *Brasildeutsch* – mistura do alemão com português – e o que disse, né, no caso de cantos e  
20 comidas típicas.  
21 Se este pré-conhecimento está aproveitado em sala de aula, isso depende de cada professor,  
22 bastante. A gente vê por exemplo professores que são mais gramaticalistas: parece que  
23 aprender alemão ou outra língua estrangeira é primeiro aprender a estrutura, a gramática da  
24 língua. Mas também tem professores, né – eu diria Graças a Deus! – que olham para esse  
25 lado, justamente do contexto socio-cultural, da fala do alemão, da assistência de  
26 descendentes de migrantes alemães, que ainda falam e praticam a cultura alemã também.  
27 Tem professores que usam bastante esse lado também.

28  
29 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
30 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

31  
32 Muito não teve de mudança, porque todas as disciplinas têm um ementário, e esse  
33 ementário, não dá para mudar assim muito facilmente. O que justamente observei é essa  
34 tentativa, no começo também: sem muita experiência para quem fez, né, e eu estive em um  
35 deles, de planejar toda ementa, todo o desenvolvimento da grade, das disciplinas ao longo  
36 do curso. Se olhou principalmente para realmente a estrutura da língua, o conhecimento da  
37 língua em si. Quando mais tarde se viu justamente isso que estava presente, né, que o  
38 contexto ao nosso redor, são pessoas que ainda usam o alemão, né, e muitos inclusive dos



39 nossos alunos, talvez até a maioria, que são descendentes de alemães e tiveram contato com  
40 o alemão em casa, né.

41

42 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
43 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
44 **opinião?**

45

46 É difícil, é um dilema, né. Primeiro tem que se aprender a estrutura da língua, sem dúvida  
47 nenhuma. Porque isso sempre acontece – tanto na língua vernácula quanto no português  
48 ou qualquer língua estrangeira. A estrutura da língua, a gente tem que aprender, tem que  
49 saber – principalmente quando você quer ser professor da língua. Mas, por outro lado, tem  
50 que conhecer e dar valor – e dentro do possível praticar também – a cultura referente à  
51 língua: Conhecer a história, conhecer aspectos geográficos, sociais, etc., etc. Então, acho que  
52 isso é importante. E até os próprios livros didáticos às vezes exploram, e às vezes até  
53 demais, valorizando a Alemanha, ou Áustria e Suíça, que são países falantes do alemão, e  
54 em detrimento das situações socio-econômicas, culturais etc. do Brasil. Então, os livros  
55 didáticos forçam isso – não é culpa dos nossos professores, de nós, porque não temos  
56 livros didáticos locais, né. Não em alemão, e quase em nenhuma outra língua estrangeira.

57

58 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
59 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
60 **laboral dos graduados na área?**

61

62 Com certeza. Isso sempre a gente faz, ver perspectivas para a colocação depois do aluno, e  
63 dos conhecimentos que ele obteve no alemão. Claro, em primeiro lugar como professor,  
64 porque é um curso de Licenciatura. Mas por outro lado também tem outras áreas, seja na  
65 imprensa, seja em empresas onde é necessário saber um tanto de alemão. Nós aqui estamos  
66 perto de Foz de Iguaçu, que é um dos grandes pólos de turismo do Brasil, onde tem que  
67 ter pessoas que conhecem alemão e outras línguas estrangeiras, né. Então, isso a gente  
68 sempre tenta fazer, apesar que depois, a realidade muitas vezes não é tão fácil quanto a  
69 teoria da gente apresentar essas perspectivas, né.

70

71 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
72 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
73 **competências de pesquisa?**

74

75 Olha, é importante, né, justamente para a valorização dos conhecimentos que se adquire,  
76 tanto à língua em si quanto à literatura. Não gosto de separar, mas ao final nós temos  
77 também habilitação separada, né, de língua e literatura. Então, projetos neste sentido  
78 sempre se trabalhou, obras de autores assim específicas, e também, ao que fiz tanto no  
79 mestrado quanto no doutorado, pesquisas com relação a estrutura do alemão, do nosso  
80 alemão aqui, *Brasildeutsch*. E aquilo faz parte daqui, né, da cultura, cantos, comida, etc.

81

82 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
83 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

84

85 Claro que ser professor, não tem os melhores salários, mas afinal ainda é um dos empregos  
86 que tem perspectiva, né? Mas por outro lado também, apesar que hoje o mundo inteiro  
87 tem, em todos os países tem problemas, mas Alemanha é um dos países que se projeta em  
88 todos os sentidos, da técnica, do desenvolvimento, etc., no futebol infelizmente também.  
89 Mas isso são aspectos que a gente colocaria, né. E no outro lado a própria valorização  
90 daquilo que nossos antepassados trouxeram, quase 200 anos atrás, e que hoje existe e ainda  
91 é praticado – me refiro à língua e cultura alemãs que ainda estão vivas – e por isso, quem  
92 trabalha, ou quer trabalhar nessa área, de certa forma está participando também dessa  
93 valorização.

## Interviewtranskriptionen – Dozenten

### Interview 38

Ort: Niterói  
Datum: 14.07.2016  
Institution: UFF  
Dauer: 20:09

1 **1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung**  
2 **und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die**  
3 **Gemeinsamkeiten?**

4  
5 Ich kann nicht so sicher etwas dazu sagen, aber typisch ist, dass die Studenten, wenn sie  
6 hierher kommen, keine Deutschkenntnisse haben. Sie fangen eigentlich hier an der Uni an,  
7 Deutsch zu lernen. Bei mir war das auch so, ich habe alles hier gelernt. Typisch ist, dass die  
8 meisten Studenten arbeiten, und typisch ist leider auch, dass sie weit weg wohnen. Hier in  
9 der Stadt ist der Verkehr nicht so gut und die Leute sind lange unterwegs. Das ist für uns  
10 ein Problem: viele kommen sehr verspätet an. Typisch, würde ich sagen, sind diese drei  
11 Sachen.

12  
13 **2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja,**  
14 **inwiefern?**

15  
16 Ich denke, als Schwerpunkt gibt es nichts Bestimmtes eigentlich. Wir haben ein Buch, und  
17 wir folgen diesem Buch. Und ich kann sagen, dass wir nichts (also: fast nichts) extra mit-  
18 bringen. Was sonst Schwerpunkte angeht, gibt es eigentlich nichts, es ist alles ausgeglichen.  
19

20 **3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den**  
21 **letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

22  
23 Ja, also das Studium hat sich verbessert. Ich selbst habe als Studentin hier vor beinahe 20  
24 Jahren studiert. Und zu meiner Zeit, das kann ich hundertprozentig sagen, gab es die Mög-  
25 lichkeiten nicht, die die Studenten jetzt haben. Zum Beispiel das Programm *Iniciação Científi-*  
26 *ca*, das gab es nicht, es gab nur *monitoria*.  
27 Wir haben, und ich finde, das ist super jetzt, die Mitarbeit von den Mädchen vom DAAD –  
28 sie unterrichten hier und sie geben Kurse, und damit sind Muttersprachler hier, die mit

29 unseren Studenten zusammen sind. Die können dann selbst Fragen stellen, also zur Lan-  
30 deskunde, sie können so einen lebendigen Kontakt haben. Das finde ich sehr schön, und  
31 zu meiner Zeit gab es das auch nicht. Die Stellen gibt es seit so drei Jahren ungefähr. Und  
32 das ist auch gut so, weil die Studenten besser lernen können. Sie können zum Beispiel typi-  
33 sche Fragen stellen, die sie haben. Und das ist auch gut für die Dozenten, ich finde das  
34 ausgezeichnet, weil wir Dozenten selbst, die Brasilianer, selbst Fragen stellen können. „Wie  
35 ist es in Deutschland? Wie denkst Du? Wie kann ich das hier besser machen? Kannst Du  
36 mir helfen? Ist meine Aussprache so in Ordnung? Wie kann ich die Aussprache verbes-  
37 sern?“ Solche Sachen halt. Und: „Wie sagt man das und das in Deutschland jetzt?“, weil wir  
38 so etwas nicht hier in Brasilien haben. Und sie helfen sehr, das ist super, das ist sehr schön,  
39 dass wir diese Möglichkeiten haben. – Wir haben jetzt auch einen Raum, mit Computern,  
40 den die Studenten auch benutzen dürfen. Es gibt keine Schlangen, sie können das norma-  
41 lerweise benutzen, zu meiner Zeit gab es keine Computer hier. Ich kann sagen, die Uni hat  
42 sich verbessert, ja.

43

44 **4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch beson-**  
45 **ders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

46

47 Ja, ich kann dir sagen, was das Wichtigste ist, aber du bist vielleicht nicht so einverstanden,  
48 und die anderen Dozenten und Lehrer auch nicht: die Grammatik. Die Grammatik ist sehr  
49 wichtig, weil die Struktur der Sprache anders ist. Die Studenten lernen Deutsch hier in Bra-  
50 silien, sie haben die Gelegenheit nicht, alles, was wir hier im Klassenzimmer üben, draußen  
51 in der Praxis umzusetzen. Dann haben sie Schwierigkeiten mit der Grammatik, weil die  
52 Struktur anders ist. Zum Beispiel: Wir haben hier keine trennbaren Verben, Partizip II,  
53 solche Sachen. Perfekt zum Beispiel, wenn sie das lernen – es ist sehr normal in Deutsch-  
54 land, dass man das benutzt, né, das ist das Leben. Aber sie haben Schwierigkeiten damit,  
55 und das muss an der Tafel geübt werden, also müssen sie auch Übungen machen. Ich weiß,  
56 dass die moderne Fremdsprachendidaktik uns beibringen will, dass die Studenten die  
57 Grammatik intuitiv lernen sollen. Aber ich kann es schon hundertprozentig sagen, dass das  
58 hier nicht funktioniert, weil ich das vielmals versucht habe, und es geht nicht, die Situation  
59 ist anders. Wenn sie hier sind, zum Beispiel im Klassenzimmer, sind sie müde, sie haben  
60 schon vielleicht gearbeitet, viele haben auch keine Lust – sie wollen nur das Diplom haben.  
61 Leider ist das so hier, dass die Studenten nicht so interessiert sind. Es tut mir Leid, das zu  
62 sagen, aber die Grammatik ist am wichtigsten, obwohl die Fremdsprachendidaktik etwas  
63 anderes sagt.

64

65 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
66 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

67

68 Wir benutzen hier das Buch „DaF kompakt“. Wir haben die Gelegenheit, viele Hörverste-  
69 hensübungen zu machen. Es gibt sehr viel eigentlich, und das ist sehr gut, weil sie die Spra-  
70 che wirklich hören können. Draußen haben sie diese Möglichkeit vielleicht nicht. Wir ha-  
71 ben jetzt Internet, Youtube und so weiter, aber viele machen das vielleicht nicht zuhause.

72

73 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
74 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

75  
76 Wir stimulieren das, wir machen alles, was wir können. Wir haben eine Partnerschaft mit  
77 der Universität Tübingen: etwa in der Mitte ihres Studiums können sie sich um einen Stu-  
78 dienplatz an der Uni Tübingen bewerben und dort ein Semester bleiben, wenn sie arbeiten  
79 vielleicht auch etwas länger. Meine Betreuerin hat jetzt zum Beispiel eine Partnerschaft mit  
80 der Universität Frankfurt / Oder (Viadrina) – viele sind schon von dort gekommen, und  
81 einige von hier von der UFF sind auch dorthin geflogen. Ein Kollege von mir ist ein Jahr  
82 da geblieben, er muss bald seine Dissertation verteidigen. Ja, wir haben diese Partnerschaf-  
83 ten. Wir müssen nur fördern, dass die Studenten mehr Lust darauf haben und hier fleißig  
84 sind.

85

86 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
87 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
88 **zu arbeiten?**

89

90 Oh, das ist schwierig! Also, Argumente dafür... Ich zum Beispiel habe Deutsch gelernt und  
91 studiert, weil ich die Sprache immer so schön gefunden habe, die Melodie der Sprache, und  
92 die Landeskunde hat mich fasziniert, und ich wollte unbedingt nach Berlin fliegen und da  
93 leben: Berlin war mein Traum, und ich wollte länger in Deutschland leben. Kurse besu-  
94 chen, Fortbildungskurse vielleicht. Ich habe mein Masterstudium in Deutschland absol-  
95 viert, das war ausgezeichnet. Und ich denke mir, die Liebe zu einer Fremdsprache ist wich-  
96 tig. Ich weiß, das klingt emotional, aber ich denke, das ist eine Frage der Identität: Man  
97 identifiziert sich mit der Sprache, und dann lernt man das mit Spaß. Und auch Deutschler-  
98 nen an sich, das spielt eine Rolle. Also, ich wollte immer schon in Deutschland leben und  
99 habe das auch geschafft, ich hoffe, ich kann auch weiterhin ab und zu nach Deutschland  
100 fliegen.

101 Eine negative Seite ist zum Beispiel, dass man hier in Brasilien viel, viel lernen muss, man  
102 muss „den Unterschied machen“, damit man eine gute Arbeit findet. Und es ist nicht so  
103 leicht, eine gute Arbeit zu finden, die auch gut bezahlt ist. Ich habe viele Kollegen, die gut  
104 arbeiten, aber sie arbeiten auch mit Portugiesisch und mit Englisch, weil sie mit Deutsch  
105 nicht so viel verdienen, wie sie sollten. Und das ist das Problem: der finanzielle Aspekt ist  
106 ein bisschen problematisch. Und man muss viel lernen, damit man eine gute Arbeitsstelle  
107 bekommt, zum Beispiel an einer der Deutschen Schulen. Diese Schulen verlangen ein ho-  
108 hes Niveau, und man muss als Lehrer zum Beispiel die Zertifikate des Goethe-Instituts  
109 ablegen, diese Prüfungen schreiben, und man muss alles haben: ein Diplom der Uni, Zerti-  
110 fikate des Goethe-Instituts, und auch Erfahrungen in Deutschland, zum Beispiel. Viele  
111 haben nicht so viel Geld, um mal zwei Monate in Deutschland zu leben, sie haben das  
112 Geld nicht, und das wäre auch gut, weil das als Erfahrung zählt. Das ist problematisch, ja...

113

114 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
115 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
116 **umfassend?**

117

118 Die Leute mögen sicher nicht die Antwort, die ich gebe – aber Übersetzen passiert oft. Das  
119 ist nicht ein Punkt, also ein Ziel, Übersetzen. Aber wir brauchen immer auch Portugiesisch  
120 im Klassenzimmer, und Übersetzen passiert manchmal, nein, sogar oft. Übersetzen wird

121 sehr viel geübt hier, obwohl das nicht da Ziel ist, né? – Landeskunde wird relativ gut bear-  
122 beitet, weil wir viele Themen über die Kultur in Deutschland behandeln, das ist wichtig.  
123 Wir versuchen immer Sprache und Landeskunde zu verbinden. Ich glaube sogar, Landes-  
124 kunde ist am wichtigsten, weil die Studenten dann vielleicht mehr Interesse haben, die  
125 Sprache weiter zu lernen. Das bringt sehr viel. – Sprachwissenschaft würde ich auch sagen,  
126 gut, diese beiden. Aber was wir vielleicht nicht so gut machen, das ist diese Methodik-  
127 Didaktik. – Ich denke mir, die Dozenten haben die notwendigen Qualifikationen, aber ab  
128 und zu wäre interessant, dass die Dozenten selbst Fortbildungskurse besuchen. Ich möchte  
129 das sehr gerne machen. Ich denke mir, wir haben diese Gelegenheit, da am Goethe-Institut  
130 haben wir die APA-Rio, den Deutschlehrerverband, und sie bieten solche Kurse an. Aber  
131 das ist nicht von hier, von der Uni – hier an der Uni machen wir das nicht, und ich denke,  
132 es sollte das geben. Also Fortbildungskurse für die Dozenten, weil die Dozenten immer  
133 lernen müssen. Man lernt nie aus, ja? Wir sind nicht fertig. Also, wir arbeiten hier, aber wir  
134 wollen mehr lernen. Ich zum Beispiel, ich wollte viel mehr machen. Das ist das, was ich  
135 denke. Man lernt nie aus.

## Interview 39

Ort: Assis  
Datum: 13.06.2016  
Institution: UNESP Assis  
Dauer: 16:57

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Eu conheço poucas universidades, exceto da UNESP e da USP. Aqui na UNESP, a pesquisa na área de alemão eu acho um pouco deficitária, devido ao fato que os alunos não procuram os professores de alemão para fazer pesquisas. É o que tenho observado desde outubro do ano passado. Na USP, ao contrário, o interesse é bastante forte. E não há um eixo central, há necessidade de que o aluno se encaixe nas linhas de pesquisa dos professores. Mas elas são bastante amplas, o leque de pesquisa é bastante amplo.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

O forte da graduação aqui na UNESP é línguas. Eu acho que a literatura, nós começamos no início do terceiro ano, no 5º semestre, com “textos não facilitados”, como nós chamamos. Nós trabalhamos textos de Kafka, no original. Você tem que combinar o conhecimento linguístico deles, dois anos de estudos de alemão, com a leitura literária. Há um trabalho conjunto, digamos: na aula de literatura não dá para se trabalhar apenas o texto literário. Há um pré-trabalho com o vocabulário para que se possa discutir a literatura dentro da sala de aula. O forte que é a língua.

**3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

Olha, eu acho que agora é muito mais objetivo. Eu fiz a minha graduação aqui há mais de dez anos atrás. Eu percebo a diferença entre aqueles anos e agora, no sentido de que, conversando com alguns colegas, há metodologias aplicadas de formas conscientes na sala de aula, sejam elas *Binnendifferenzierung* ou formas de leituras de texto, de forma que o aluno perceba aquela metodologia, por exemplo, e consiga aplicá-la. Eu vejo que é uma forma mais consciente de se ensinar a língua do que há 15 anos atrás.

**4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua opinião?**

37 Bom, eu acho que com o trabalho – sejam quais forem as competências trabalhadas – os  
38 alunos precisam ter mais enfoque comunicativo. Eu acho que os alunos saem daqui, da  
39 UNESP-Assis, com um bom conhecimento gramatical, porém com fluência no idioma  
40 bastante baixa. Eu dou aula de alemão há 12 anos, e neste período eu pude observar que a  
41 necessidade aqui era de trabalhar a área comunicativa dos alunos.

42

43 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
44 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
45 **laboral dos graduados na área?**

46

47 Na minha opinião – pouco ou quase nada, eu diria. O que eu procuro conversar com eles é  
48 despertar a consciencia através de exemplos práticos, exemplos do que aconteceu até hoje  
49 comigo, do que eles precisam saber para uma situação comunicativa, por exemplo, uma  
50 possível estadia na Alemanha. Muitas vezes faltam conhecimentos culturais básicos. Então  
51 o que eu tento despertar neles é essa consciencia, quando utilizar e como utilizar. Mas eu  
52 acho que é feito bem pouco. Esses dias mesmo eu conversei com uma ex-aluna minha que  
53 está trabalhando numa escola aqui, e houve uma experiencia na escola particular, ela está  
54 dando aula para crianças. E teve uma situação que ela não soube como reagir, então eu  
55 percebi que foi uma falta não da língua, mas didática: como lidar com o ensino da língua, e  
56 como passar na prática. Eu acho que isso falta para o aluno aqui ainda.

57

58 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
59 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
60 **competências de pesquisa?**

61

62 Eu acho que não sou apto para responder esta pergunta, devido a meu status. Eu não  
63 tenho tanto envolvimento com a área de pesquisa.

64

65 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
66 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

67

68 Eu tenho alguns alunos que se formaram o ano passado e que estão na área do alemão. É  
69 muito comum você encontrar no aluno de quarto ano aqui na UNESP a resposta à  
70 pergunta... Bom, muitos deles vem do interior de São Paulo, onde o campo de alemão é  
71 muito restrito. Então, eles precisam primeiro de uma orientação do que fazer com a língua  
72 depois de formado. E queira ou não queira – o campo de trabalho apto ao alemão é a  
73 região metropolitana de São Paulo. Ainda que a gente não possa imaginar, eles precisam  
74 que lhes sejam dados caminhos do que fazer com a língua. Eles precisam de uma  
75 orientação de que existem colégios particulares, mas que eles não conhecem. Tem vários  
76 colégios na região metropolitana: o Humboldt, o Porto Seguro. Então, primeiro os alunos  
77 precisam ter um caminho para depois pensar o que fazer com a língua.

78 As condições de trabalho, eu acho, seriam mais a favor. Eu acho que para um profissional  
79 bom de alemão não falta um emprego bem remunerado. Eu tenho argumentos muito a  
80 favor.

81



82 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
83 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
84 **preparados, e em que áreas menos?**

85  
86 Eu diria que primeiro a linguística e domínio da língua alvo. Metodologia – no caso da  
87 metodologia nós temos um pequeno problema: existem concepções dispares de como se  
88 ensinar a língua. Existem concepções mais comunicativas, enfim, em que se busca abordar  
89 o ensino não apenas do ponto de vista de tabelas de gramática na lousa e mais  
90 tradicionalistas. Então, não há um trabalho feito na parte da metodologia de alemão. A  
91 parte da literatura é muito básico, estamos trabalhando ela somente há dois anos. Os alunos  
92 saem com um conhecimento muito básico de literatura. *Kultur* e *Landeskunde*, não há uma  
93 disciplina. Eu falo para os alunos, que se eles errarem a declinação do adjetivo, eles vão se  
94 comunicar, mas se eles usarem “du” ao invés de “Sie”, eles vão ter problemas. Essa parte  
95 do *Landeskunde*, que é básico, não tem. Tradução e interpretação, pouquíssimo. O que eu  
96 faço com os alunos na disciplina de literatura, quando o texto é muito amplo em termos de  
97 vocabulário, eu peço para que eles trabalhem antes para que a gente não perca tanto tempo.  
98 Então é isso: linguística e domínio da língua alvo: um. Literatura: dois. Metodologia, cultura  
99 e tradução igualmente em últimos lugares.

Interview 40

Ort: Ivoti  
Datum: 08.07.2016  
Institution: IFPLA  
Dauer: 10:37

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Ich würde sagen, einige Schwerpunkte kommen überall so vor. Erstens die Sprache, denn man muss die Lehrkräfte ganz gut vorbereiten – das ähnelt sich. Literatur ist ein anderer Schwerpunkt. Geschichte, Landeskunde, Kultur kommen auch häufig vor, denn man muss sozusagen eine Immersion durchlaufen in der deutschen Kultur, wenn man diese Kultur nachher auch vermittelt: nicht nur die Sprache, sondern auch alles, was um die Sprache herum liegt. Ansonsten – schwierig zu sagen. Ich denke, das wären die Punkte: neben der Sprache die Literatur, Kultur, Geschichte und Landeskunde.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Was mir als erstes einfällt: Methodik und Didaktik, diese Vorbereitung, wie man Deutsch unterrichtet. Nicht nur die Kenntnisse, die man selbst hat, sondern auch, wie man die Sprache vermittelt, unterrichtet. Das ist hier sehr stark.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Soweit ich weiß nicht, né? Vielleicht einige Sachen schon, aber nicht unbedingt im Bereich der deutschen Sprache. Es sind Sachen wie zum Beispiel: Heute muss man *Libras*, die Gebärdensprache, lernen, früher war das nicht so. Oder auch das mit der afrikanischen Kultur und Literatur, das hat sich geändert. Aber das gehört nicht zum IFPLA oder zur deutschen Sprache, das gehört zu den Gesetzen hier in Brasilien.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Was mir sofort einfällt ist der Anspruch, mit der Gruppe zu arbeiten, da man dann später auch mit Menschen umgeht. Ständig müssen wir mit den Kommilitonen arbeiten, und ich denke, das überträgt sich dann irgendwie, wenn man dann später im Klassenzimmer ist, dass man dann auch über diese Sozialkompetenzen verfügt. Ansonsten – schwierig zu sagen, aber ich denke, diese Kompetenzen so im Allgemeinen.

38 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
39 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**  
40

41 Ich denke, in Hinblick auf den Arbeitsmarkt ist es ganz klar hier, denn zum Beispiel in die-  
42 sem Jahr haben fast alle, die jetzt den Abschluss machen, schon eine Stelle, obwohl noch  
43 ein Semester fehlt. Und es kommt immer zur Sprache: Welche Möglichkeiten haben wir,  
44 wo kann man arbeiten, welche verschiedenen Schulen gibt es, Orte an denen man arbeiten  
45 kann? So etwas kommt immer, ich würde sogar sagen, ab Anfang des Studiums.

46  
47 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
48 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**  
49

50 Ich merke, dass es nicht so häufig vorkommt, Wissenschaft und Forschung. Denn ich sehe  
51 es so, dass die Ziele ja auch anders sind. Hier bei uns ist das Ziel, Lehrer für den Arbeits-  
52 markt auszubilden – nicht unbedingt für eine wissenschaftliche Karriere. Das heißt aber  
53 nicht, dass die Leute, die einen IFPLA-Abschluss haben, nicht weiterstudieren könnten,  
54 eine Masterarbeit oder eine Doktorarbeit schreiben, aber das ist nicht das Hauptziel. Wobei  
55 – das ist nicht direkt Forschen, aber wir haben am IFPLA das *PIBID*, das ist ein Programm  
56 vom Bundesbildungsministerium. Das ist nicht direkt Forschung, es geht aber einigerma-  
57 ßen in die Richtung – das haben wir im Fach Deutsch. Da nehmen nicht alle teil, es sind  
58 zehn Stellen, zehn Studenten. Sie unterrichten vier Stunden in der Woche an einer Schule,  
59 und vier Stunden müssen sie die Unterrichtsvorbereitung machen und auch an Kongressen  
60 teilnehmen, um die Ergebnisse zu zeigen. Es hat schon eine gewisse wissenschaftliche  
61 Komponente. Es ist nicht so direkt Forschung, aber schon in der Richtung. Was die Teil-  
62 nehme an Kongressen angeht, so haben zum Beispiel im letzten Jahr viele IFPLA-  
63 Studenten an dem Lehrerkongress teilgenommen, einige haben sogar als Hilfskräfte gear-  
64 beitet. Auch das Jahresseminar von der ARPA, es wird immer gefördert, dass man an sol-  
65 chen Veranstaltungen teilnimmt.

66  
67 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
68 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
69 **zu arbeiten?**  
70

71 Dagegen? Das ist echt schwierig zu sagen, denn ich bin hoch motiviert, eine Deutschlehre-  
72 rin zu sein. Und ich kann sagen: Seitdem ich entschieden habe, am IFPLA zu studieren, hat  
73 sich mein Leben stark geändert. Seitdem ich angefangen habe Deutsch zu studieren, auch  
74 als Bachelor, habe ich so viele Möglichkeiten gehabt, dass ich mir kaum ein Leben vorstel-  
75 len kann ohne die deutsche Sprache. Und eine Lehrerin zu werden... Ansonsten finde ich  
76 – vielleicht! – einen Nachteil, die Mentalität, die Situation der Bildung in Brasilien, dass die  
77 Schüler anders sind im Vergleich zu früher. Aber die Perspektiven sind immer noch gut,  
78 denn Deutschlehrer sind sehr gesucht, und es ist fast unmöglich, dass jemand eine gute  
79 Ausbildung macht, wie am IFPLA, und dann gar keine Arbeitsstelle findet.

80  
81 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
82 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
83 **umfassend?**

84  
85 Als erstes erwähne ich Methodik und Didaktik – selbstverständlich, né? Sprachpraxis  
86 auch... und Landeskunde und Kultur – nicht so wissenschaftlich, aber das wird auch sehr  
87 stark vermittelt. Und dann Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft – auch nicht so  
88 im Bereich Forschung oder so. Übersetzen und Dolmetschen, das kommt kaum vor hier,  
89 das ist gar nicht der Schwerpunkt.

## Interview 41

Ort: Ivoti  
Datum: 08.07.2016  
Institution: IFPLA  
Dauer: 08:36

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, ich weiß nur von Kongressen her, dass man sehr viel über Methodik und Didaktik spricht, also wie man unterrichtet. Ich denke, das ist ein Schwerpunkt. Ich kenne ansonsten nicht wirklich die anderen Realitäten, nur das IFPLA. Deswegen: Von den Kongressen her weiß ich, dass man sich immer sehr viel Sorgen macht und Gedanken macht, wie man unterrichtet, und wie ein guter Unterricht gestaltet ist.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Ich denke, das IFPLA legt viel Wert auf zwei Ebenen: Die Sprache einmal ganz gut zu beherrschen, und auch ganz gut Methodik-Wissen und Didaktik, also wie man die Sprache vermittelt, wie man sie den Schülern beibringt. Die zwei Sachen, die sind ganz stark am IFPLA.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Ich denke, die Arbeit am IFPLA ist eine kontinuierliche Sache, dass sich da nichts geändert hat, irgendwie... Die zwei Ebenen sind noch da, und man legt sehr viel Wert darauf, man merkt auch, dass die Dozenten sehr stark daran arbeiten.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Für die Studenten? Ich denke zum Beispiel, dass man am IFPLA, wenn man es noch nicht hat aus der Persönlichkeit her, sehr viel hört und lernt, wie man zum Beispiel mit den Schülern umgeht, so dass der Schüler auch den Lehrer mag, né? Also die Sache mit Empathie, das wird auch vermittelt. Ich weiß, dass man in letzter Zeit auch viel mit kooperativem Lernen gearbeitet hat, mehr als zu der Zeit, als ich studiert habe, jetzt arbeitet man mehr daran als man das früher gemacht hat.

**5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

39 Es wird erwähnt, damit der Lehrer auch diese Kenntnisse hat, um sie den Schülern beizu-  
40 bringen – damit man es den Schülern klar machen kann, was man z. B. alles mit einem C1-  
41 Diplom oder einem B1-Diplom machen kann. Das ja, das schon. Aber Ziel des IFPLA ist  
42 die Lehrerausbildung. Das wird klar, auch schon für die Studenten. Da lernt man die Spra-  
43 che lehren, wenn man so will.

44

45 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
46 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

47

48 Am IFPLA denke ich, dass man nicht sehr viel damit arbeitet – insbesondere als ich Stu-  
49 dentin war. Oder dass man sich Gedanken darüber gemacht hat. Also, an der UNISINOS  
50 hatten wir das im Bereich Portugiesisch. Da hatten wir die Chance, an Forschungen teilzu-  
51 nehmen und als Forschungshilfskraft auch zu arbeiten. Aber im Bereich Deutsch nicht.

52

53 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
54 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
55 **zu arbeiten?**

56

57 Also, als Deutschlehrer zu arbeiten... Dafür ist, dass der Arbeitsmarkt seit fünf, sechs Jah-  
58 ren sehr stark steigt. Die Suche nach Deutschlehrern ist groß. Das Interesse an der deut-  
59 schen Sprache wird auch größer, und die Schulen suchen deswegen Lehrer – einige Schulen  
60 suchen im Moment dringend nach Lehrern und finden sie nicht. Das spricht dafür. Und es  
61 hängt davon ab, wo man arbeitet – zum Beispiel hier in der Schule ist es ganz gut zu arbei-  
62 ten, denn viele Schüler haben Interesse daran, Deutsch zu lernen, und die Schüler sind  
63 noch ganz „lieb“, sagen wir mal so. Aber ich weiß auch von Realitäten, wo es nicht so ist,  
64 das spricht dagegen, aber das ist nicht nur im Bereich Deutsch so, sondern ganz allgemein  
65 im Lehrersein. Und dann auch mit dem Gehalt. Es ist nicht so eine Sache, dass man ein  
66 super Gehalt hat, es ist immer ein Lehrergehalt, sagen wir mal so.

67

68 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
69 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
70 **umfassend?**

71

72 Also, Sprachpraxis wird sehr stark bearbeitet, né? Man lernt sehr viel darüber und macht  
73 auch Praktika. Auch im Bereich Methodik und Didaktik, da hat man sehr viele Fächer, né,  
74 und muss viel darüber nachdenken und Diskussionen führen. Sprachwissenschaft nicht  
75 sehr, würde ich sagen, fast nicht, soweit ich mich erinnern kann. Für Literatur gibt es schon  
76 ein oder zwei Fächer, aber nicht sehr viel – es geht mehr darum zu wissen, was es gibt im  
77 Bereich der Literatur, in der deutschen Sprache. Also nicht so viel, um es wirklich als eine  
78 Wissenschaft zu betreiben. Und Landeskunde und Kulturwissenschaft werden auch vermit-  
79 telt, aber nicht sehr viel. Naja, Kultur kommt auch mit, man hat so Fächer, aber nicht sehr,  
80 sehr stark. Übersetzen und Dolmetschen würde ich sogar sagen, dass man es nicht macht.

## Interview 42

Ort: Curitiba  
Datum: 30.06.2016  
Institution: UFPR  
Dauer: 19:50

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

A minha impressão – porque não pesquisei assim os perfis das universidades – era de que o perfil é mais os estudos literários, tem bem mais vez de que os outras áreas, do que a linguística ou do que alemão como língua estrangeira ou tradução. Que isso já vêm desde algum tempo: desde o início, a formação literária é bem mais acentuado, tem mais peso do que o restante. Mas depende muito de quem é contratado.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

Eh, na verdade, agora pensando melhor, o colega que é o professor contratado, ele já está abrindo mais a questão de alemão como língua estrangeira. Porque antes, por exemplo na época da minha formação aqui, o alemão como língua estrangeira, ele não tinha muita vez. Na verdade, eu tive uma disciplina que tratava disso, dentro de Letras, e aí o restante das disciplinas de metodologia que falavam sobre como ensinar a língua estrangeira, eram só no máximo, lá na educação, metodologia e prática. E aqui, o que tive aqui em Letras, foi a formação linguística, a literatura alemã, a literatura portuguesa, a literatura clássica e brasileira. E por exemplo linguística contrastiva, em português-alemão, isso fui ter na verdade nem no mestrado. Acho que depois que terminei o mestrado que uma professora começou entrar mais nesse assunto, a nível do mestrado, e eu acredito que isso é uma base importante também para a formação de professores de alemão, pelo menos a linguística contrastiva.

**3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade, nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

Eu diria que a tendência aqui do curso de graduação já foi bastante forte na área de literatura, mas isso realmente está mudando agora. Estão abrindo mais o campo também para alemão como língua estrangeira. Agora eu já posso dizer que essa tendência, a ênfase na literatura, já não está tão forte. Não sei a partir de quando começou isso, eu diria que a partir do momento em que o colega entrou, porque a área dele é alemão como língua estrangeira, né.

37 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
38 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
39 **opinião?**

40

41 Bom, com certeza a competência linguística. É necessário que a gente atinja um certo nível  
42 até o final do curso. Tem algum outro aspecto...? Eu não sei dizer.

43

44 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
45 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
46 **laboral dos graduados na área?**

47

48 Bom, quando eu era aluna, não tinha muita importância. Assim, uma das coisas que eu  
49 lembro, as disciplinas de linguística tratavam da linguística, as de literatura eram de  
50 literatura, de língua era língua. É que se aprendia, senão, não existia maior reflexão. Não se  
51 tratava, por exemplo, de como ensinar aula de língua num curso de língua. Então, não tinha  
52 essa meta-discussão, sobre como aplicar aquilo no trabalho. Eu não lembro disso. E agora,  
53 pois é... Eu não posso falar das outras disciplinas, mas eu tento começar pelo menos uma  
54 reflexão, ou pelo menos comentar sobre a minha experiência, sobre o procedimento que eu  
55 tenho em sala. Eu tento comentar isso tecnicamente com os alunos, explicar: “Por que eu  
56 fiz isso, por que eu escolhi tal procedimento, por que eu fiz isso, isso e isso? Agora estou  
57 tentando desenvolver tais e tais coisas, para daí em seguida a gente fazer isso e aquilo e o  
58 outro.” Mas é bem sutil, assim, não é nada programado e planejado, que faça parte da  
59 ementa da disciplina.

60

61 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
62 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
63 **competências de pesquisa?**

64

65 Agora, não sei de que data, começou a *Iniciação Científica*, isso foi numa época depois que eu  
66 me formei. Como disciplina, começou a ser obrigatória, e com isso agora até os  
67 licenciandos têm que fazer e têm que apresentar uma monografia ao final do curso, se não  
68 estou enganada. Além de fazer a prática de ensino, né. Na minha época, eu só tinha que  
69 fazer metodologia e prática de ensino, não tive que escrever nenhuma monografia, nem um  
70 TCC. Hoje, eles têm que escrever todos um TCC, independentemente se são do  
71 Bacharelado ou da Licenciatura. Ah, e também tem a questão das “horas formativas”, que  
72 não tinha na minha época. “Horas formativas” são participação em eventos, da academia,  
73 participação em projetos de pesquisa, assim. Tem vários cursos e oficinas, tem várias coisas  
74 que contam como horas formativas. Isso faz parte do currículo, para eles poderem se  
75 formar, eles têm que ter o mínimo de horas formativas. Então, isso já ajuda e contribui  
76 para a formação acadêmica, da pesquisa científica deles também.

77

78 **7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar**  
79 **como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

80

81 Bom, uma das vantagens é que, pelo menos até agora, o mercado está demandando  
82 professores de alemão, se precisa. Durante esse ano, a gente recebeu várias divulgações de



83 vagas em escolas, para professores de alemão. E uma das desvantagens seria que os  
84 horários não são muito atrativos. Por exemplo se for trabalhar como professor de alemão  
85 em uma escola, tem muitas vagas em escola particulares, mas em escola pública... Ah,  
86 lembrei então: uma das desvantagens, é que não tem alemão na escola pública. Pelo menos  
87 não aqui na nossa área, do Paraná para cima, por exemplo, não tem. Você encontra em  
88 algumas áreas, em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Mas fora dessas regiões é difícil.  
89 Então, por um lado tem a demanda, só que não é na nossa região aqui, é mais concentrada  
90 lá em Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e talvez não seja tão fácil conseguir vaga, porque  
91 o próprio Governo, ele não abre vagas. Apesar da demanda, até pelas comunidades de lá,  
92 não se abre vaga para professor de alemão. E as políticas públicas também não contribuem  
93 muito, porque eles não implantam o alemão dentro do currículo da escola pública, como  
94 tem o inglês e como tem o espanhol. Então, tem a demanda, só que mais concentrada lá  
95 embaixo, e que as condições de salário e de trabalho talvez sejam longe do ideal.

96

97 **8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação**  
98 **em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem**  
99 **preparados, e em que áreas menos?**

100

101 Na verdade, a minha resposta vai ser mais subjetiva, porque eu não tenho dados, eu não  
102 estou lembrando das disciplinas que estão geralmente ofertadas. Mas então, as áreas que  
103 mais são ofertadas... Em primeiro lugar, acredito que – assim, pensando no alemão –  
104 domínio da língua alvo. Literatura em segundo lugar. E daí, as outras áreas, linguística,  
105 metodologia, didática, cultura, *Landeskunde* e interpretação-tradução, depende dos  
106 professores que estão dando aula. A linguística da língua alemã, eu acho que está muito  
107 fraca aqui, no sentido de sendo ofertada, eu acho que ela não está sendo vista durante a  
108 graduação agora, porque não tem professor que dê a disciplina de linguística alemã. Mas  
109 linguística em geral é obrigatória, só que não focando na língua alemã. Metodologia e  
110 didática, dentro do departamento de alemão, não tem muita coisa. Tem agora o alemão  
111 como língua estrangeira, eu acho que é mais por causa dos professores do CELIN, para  
112 terem mais uma disciplina formativa que acompanhe os estagiários, no centro de línguas.  
113 Daí, todo semestre tem essa disciplina de metodologia e didática, que antes não tinha.  
114 Cultura e *Landeskunde* – eu acho que esse tema está tratado mais dentro da literatura, dentro  
115 do ensino da língua, mas não como um tema específico, isoladamente. Uma disciplina só  
116 para esse tema, acho que não tem. E tradução-interpretação, tem as disciplinas do  
117 *Bacharelado em Tradução*, há bastante tempo sendo dadas, tem essa área bem consolidada. E  
118 os alunos escolhem se fazem ou não essa disciplina, quer dizer, a questão da interpretação-  
119 tradução não aparece muito nas disciplinas obrigatórias e optativas gerais. A não ser nas  
120 próprias disciplinas da área de tradução. Então, mais domínio da língua alvo e literatura, eu  
121 acho que são as áreas mais fortes, pensando em língua alemã.

## Interview 43

Ort: Florianópolis

Datum: 04.07.2016

Institution: UFSC

Dauer: 11:33

**1. Wenn Sie an die Deutschstudiengänge in Brasilien denken: Welche Ausrichtung und Schwerpunkte bestimmen da die Lehre und die Forschung, und wo liegen die Gemeinsamkeiten?**

Also, was die Bedingungen angeht, da kann man schon sagen, es gibt wirklich Ähnlichkeiten in Brasilien: die Struktur, die Infrastruktur, es fehlen Materialien... Wir merken das, dass viele Sachen besser sein könnten wenn wir eine bessere Regierung hätten, das ist eine Tatsache. Aber wenn wir die Schwerpunkte betrachten: ich merke zum Beispiel, dass es großes Interesse gibt an der Übersetzungswissenschaft, sowohl hier als auch in Curitiba habe ich das gesehen. In São Paulo war ich nur kurz, da kann ich gar nicht so viel erzählen.

**2. Unterscheiden sich die genannten Schwerpunkte an Ihrer Universität? Wenn ja, inwiefern?**

Literatur ist hier am stärksten, habe ich den Eindruck. Auch aus meiner Perspektive als Studentin früher kann ich sagen, dass Literatur am stärksten ist. Und Angewandte Linguistik, Sprachwissenschaft, nicht so sehr. Ja, also ein bisschen in der Sprachwissenschaft, da gibt es auch Leute, die sich intensiv damit beschäftigen, aber eben auch kontrastiv mit Portugiesisch. – Meiner Meinung nach fehlt es ein bisschen im Bereich der Didaktik, mir fehlt das einfach, spezifisch für Deutsch. Wir haben zwar Didaktik hier, *Metodologia do ensino*, wie sie hier sagen, aber ich glaube, es fehlt mehr Praxis. Literatur ist sehr stark hier in Florianópolis, das finde ich auch schön. Ja, Literatur und Übersetzung vor allem.

**3. Haben sich die Schwerpunkte der Deutschstudien an Ihrer Universität in den letzten 10 bis 15 Jahren verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Das kann ich für die Übersetzung sagen. Ich glaube, es gibt viel mehr Arbeit in diesem Bereich, das ist eine Sache, die sich wirklich entwickelt hat, in dieser Zeit, seit 15 Jahren, né, das kann man so sagen. Aber Literatur, das ist so wie früher, né, das hält sich so auf dem Niveau, wie es auch früher schon war.

**4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen sollten im Studiengang Deutsch besonders stark vermittelt werden, was ist Ihnen als Lehrkraft da wichtig?**

Also: Deutsch. Alle, die hierher kommen (also, viele, nicht alle), haben keine Kenntnisse – so wie ich damals. Und dann muss man von Null an beginnen, und es ist schwierig, in vier Jahren sich so intensiv mit der Sprache zu beschäftigen, und ein Niveau zu erreichen, bis auf B1 oder B2. Ich glaube, das wäre so ungefähr das Profil, das man erwartet am Ende des

39 Kurses. Was ist noch wichtig? Literatur auch, dass sie eine Basis haben, einen Überblick  
40 über Sprachgeschichte und Literaturgeschichte, das ist auch notwendig. Und Sprachwissen-  
41 schaft, né? Es gibt auch drei Semester Sprachwissenschaft, und da wird von Anfang an  
42 diskutiert: Wie ist das mit der Morphologie, mit der Syntax – damit wir diesen Überblick  
43 haben. Da ist auch viel Theorie dabei, né, das muss man auch sagen, und das ist auch sinn-  
44 voll. Was ich merke aus meiner Erfahrung hier an der Universität, es ist sehr schwierig für  
45 viele Brasilianer, so intensiv Deutsch zu lernen. Viele strengen sich an, und man merkt,  
46 dass es sehr kompliziert ist für sie. Vor allem beim Schreiben, denn hier schreiben sie zum  
47 Beispiel die Abschlussarbeit, den TCC, auf Deutsch. Und da merkt man, wie schwierig es  
48 ist, wissenschaftlich zu schreiben. Lesen, okay, sie lesen, sie sprechen auch einigermaßen,  
49 aber beim Schreiben, da sieht man die Schwierigkeiten.

51 **5. Welche Rolle spielen im Deutschstudium an Ihrer Universität die Fragen des**  
52 **Anwendungsbezugs von Sprache, von Berufsbezug und Stellenfindung?**

54 Wir diskutieren viel darüber, ja. Und viele machen sich schon jetzt Sorgen. Ich arbeite ak-  
55 tuell mit dem dritten Semester, und sie machen sich schon Sorgen: „Was kann ich denn  
56 machen überhaupt? Gibt es in Brasilien eine Möglichkeit, eine gute Arbeit zu bekommen?  
57 Wie ist das denn – ist die Konkurrenz groß?“ Das ist auch mal eine andere Frage... Es gibt  
58 schon Möglichkeiten, mit Übersetzung zu arbeiten – ich habe viele Freunde, die hier aus-  
59 gebildet worden sind und die jetzt in diesem Bereich arbeiten. Oder sie unterrichten auch,  
60 Privatunterricht. Hier in Florianópolis vor allem gibt es viele Leute, die Interesse daran  
61 haben, ich kenne auch ein paar Leute, die eine eigene Sprachschule aufgemacht haben.

63 **6. Welche Rolle spielt im Deutschstudium an Ihrer Universität die Vermittlung von**  
64 **Wissenschafts- und Forschungskompetenzen?**

66 Wir haben ein Fach, das heißt TCC, also „Abschlussarbeit“, oder „wissenschaftliches  
67 Schreiben“, und da wird das trainiert. Aber man geht davon aus, dass sie schon eine Basis  
68 haben, B1-B2-Niveau, ungefähr. Und da merkt man, dass viele Leute noch Schwierigkeiten  
69 haben, einfache Sätze zu schreiben – leider ist das so. Und dann fragt man sich: Ist das ein  
70 Problem jetzt während des Kurses gewesen, oder wie ist das? Das wäre vielleicht eine For-  
71 schungsfrage, für die Promotion vielleicht.

73 **7. Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für und welche gegen die Entscheidung**  
74 **von Absolventen eines Deutschstudiengangs, nach Ende des Studiums als Lehrer**  
75 **zu arbeiten?**

77 Gerade hier? Also hier in Florianópolis ist es so: Wenn man eine gute Arbeit leistet, kann  
78 man wirklich viele Schüler bekommen, als Privatlehrer zum Beispiel. Der Bedarf ist da.  
79 Aber die Stadt ist noch nicht so gut strukturiert, dass man sagen kann, hier kommt irgend-  
80 wann ein Goethe-Institut, das ist eher unwahrscheinlich, wer weiß. Und deswegen: Wenn  
81 man privat arbeiten will und kann, dann ist das super gut. Das wäre hier in Florianópolis.  
82 Oder hier an der UFSC, das ist eine andere Möglichkeit, aber diese Privatschulen, die klei-  
83 nen Schulen, die bezahlen nicht so gut, da muss man klipp und klar sagen: es ist sogar un-  
84 verschämt, was da so manche Schulen bezahlen. Und deswegen sind die Studenten auch

85 besorgt, né, weil sie diese Realität sehen und kennen. Dann fragen sie sich: „Habe ich einen  
86 Platz hier?“ – Es ist ganz anders zum Beispiel in Curitiba und São Paulo, das ist eine ganz  
87 andere Realität. Da gibt es viele Gelegenheiten, gerade auch das Goethe-Institut ist da, und  
88 andere Schulen, die besser bezahlen, in São Paulo vor allem. Es gibt Konkurrenz für das  
89 Goethe-Institut in São Paulo. Und die bezahlen viel besser. Das Leben in São Paulo ist  
90 auch anders als hier, né? Das muss man auch sehen...

91

92 **8. In welchen Bereichen werden die Studierenden der Deutschstudiengänge an Ih-**  
93 **rer Universität am umfassendsten qualifiziert, in welchen Bereichen am wenigsten**  
94 **umfassend?**

95

96 Ich würde sagen: Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft am meisten, né? Landes-  
97 kunde, das kommt in der Stunde, wenn wir Deutsch unterrichten, da kann man nicht sa-  
98 gen, dass es getrennt vermittelt wird – es ist immer dabei. Kulturwissenschaft... vielleicht  
99 fehlt es hier ein bisschen mehr, bei der Kulturwissenschaft, und Sprachpraxis. Und auf  
100 jeden Fall Didaktik, würde ich sagen: Hier braucht man ein bisschen mehr, meiner Mei-  
101 nung nach. Ich komme aus der Praxis, né? Und deswegen sehe ich, dass die Unis hiervon  
102 profitieren können. – Die meisten Lerner von hier orientieren sich vor allem in Richtung  
103 *pós-graduação*, eher wenige wollen Lehrer werden, das muss ich klar sagen. Oder mit Überset-  
104 zung arbeiten – aber Lehrer? Was ich bisher gesehen habe an der Uni... Ich glaube, das ist  
105 auch wegen unserer Konjunktur hier in Brasilien, das muss man auch sagen. Die Perspekti-  
106 ven sind schlecht, aber hoffentlich wird es bald besser.

## Interview 44

Ort: Marechal Cândido Rondon  
Datum: 11.07.2016  
Institution: UNIOESTE  
Dauer: 25:14

**1. Pensando na graduação em Letras Alemão no Brasil e no contexto acadêmico da disciplina em geral: Quais são os enfoques e os eixos temáticos prevalentes no ensino e na pesquisa?**

Olha, talvez seriam vários aspectos. O primeiro seria a carga horária – acho que todos os cursos de alemão – ou duplo, alemão-português – têm esse problema. Este déficit leva a um outro problema que é a má formação do aluno, pois ele não consegue se dedicar da mesma forma com que ele se dedica ao português, por exemplo, a esta língua estrangeira. O outro problema seria a própria dificuldade da língua, que o aluno brasileiro, de um modo geral, tem em relação a aprender o alemão. Os alunos são interessados sim, mas têm muita dificuldade de aprendê-la. Isso causa um alto índice de desistência do curso e evasão da formação de professores de alemão. E aí a gente toca em outro problema, que é a própria questão metodológica do ensino de alemão e o material didático: a gente não tem nenhum material produzido no Brasil, voltado a esse nosso público, com essas dificuldades que o estudante brasileiro da língua alemã tem. Então ali a gente já teria vários fatores.

**2. Na universidade onde você está atuando, os enfoques são diferentes dos acima mencionados? Se for o caso, em que sentido tem diferenças?**

Acho que em primeiro lugar, no contexto do Oeste do Paraná a gente tem que pensar na imagem que se tem da língua, ou seja: é uma língua de prestígio ou não? Até um tempo atrás: que imagem a gente tinha da língua alemã? A gente, digo, de um modo geral, pensava numa língua que se relacionava ao colono, ou seja, não era uma língua de prestígio. E aí, quando a gente oferece aqui na UNIOESTE, qual o motivo desse aluno que vem procurar o alemão? Muitas vezes é porque é a última opção, ou seja, é mais fácil de passar, de se ter um curso superior. Ao que tudo indica, isso está mudando. Então, há sim mais interesse, há pessoas com maiores projeções, há o mestrado bilateral em Curitiba, pesquisas na Alemanha. E mesmo a formação docente, ou seja, pessoas que querem ser professores. Além desse contexto de relação da língua alemã por causa da colonização alemã em Marechal, o outro problema peculiar da UNIOESTE é a baixa carga horária, talvez menor ainda do que os outros cursos no Brasil. Esse problema da carga horária é muito grave, porque faz com que a formação desse nosso aluno seja inferior ao que um futuro professor tenha, né. E aí a gente tem uma guerra contra o tempo para que ele atinja um nível de comunicação para que ele seja um bom professor, mas dificilmente a gente alcança isso. Então, essa seria uma segunda dificuldade. Uma terceira dificuldade que a gente tem aqui, é que nosso aluno trabalha o dia todo: ou seja, à noite ele vem para a universidade, mas ele não consegue se dedicar a este curso para que a baixa carga horária em alemão seja suprida por ele lá fora por um curso de idiomas. Enfim, este é outro problema que implica na

39 formação do professor de alemão lá na frente. E quando há essa tentativa de melhor  
40 formação deste aluno, ele é um aluno frágil e desiste facilmente. A primeira reação do aluno  
41 vai ser de desistir, porque não vai valer a pena todo o empenho para ele chegar até o quarto  
42 ano. Então, os dados que eu estava vendo, desde 2013, que é o ano em que o curso foi  
43 implantado, até o ano de 2015, mostram que houve um declínio relevante no sentido de  
44 alunos formados em alemão. De 2015 para agora, esse numero está se mantendo e  
45 aumentando um pouco. Desses 10 eu tenho 7 no terceiro, 2 no segundo, ou seja, esse  
46 índice de desistência, ele está diminuindo, ou seja, tem algo de diferente acontecendo.

47

48 **3. Houve mudanças no enfoque temático na área de alemão da sua universidade,**  
49 **nos últimos 10 a 15 anos? Se for o caso, as mudanças se deram em que sentido?**

50

51 Bom, eu estou aqui há menos de 2 anos, então eu vou falar da minha experiência neste  
52 tempo. O que a gente tem discutido, o PPP, o *Projeto Plano Pedagógico* do curso, foi  
53 renovado, as ementas foram renovadas: essa diferenciação entre o que é um curso de  
54 idiomas e o que é um curso de formação de professores. O futuro professor de alemão  
55 precisa ter pelo menos uma base da fonética e fonologia alemã, e precisa conhecer a  
56 questão da linguística e da literatura. No PPP a gente está tentando sinalizar que o aluno no  
57 primeiro ano de Letras alemão vai ter que ter o conhecimento básico da língua nível A1,  
58 noções introdutórias da fonética e da fonologia, então na própria ementa a gente tentou  
59 delimitar melhor o que está previsto para aquele aluno no primeiro ano. No terceiro ano,  
60 ele vai ter linguística – lógico, não vai ser todo o ano linguística, mas um módulo pelo  
61 menos, sendo trabalhado a linguística textual, coesão, coerência e assim por diante. Além  
62 disso, a gente está começando a incentivar mais a pesquisa. Então, tem muitos já  
63 trabalhando a questão do preconceito linguístico, ou seja: quando a gente fala da imagem  
64 da língua alemã no local, essa conscientização começa na sala de aula. Quando eu levo para  
65 o meu aluno para ele discutir o livro didático que ele está usando, os problemas que ele  
66 tem, o preconceito linguístico local, das línguas de minoria. Aí já é uma outra frente que a  
67 gente está fazendo, que é trazer este aluno para ele se inserir na pesquisa. Outro projeto  
68 que a gente está tendo é a extensão, ou seja, trazer este aluno para dar aulas de alemão,  
69 neste momento para crianças. E ele é bolsista, isso faz com que ele se dedique mais ao  
70 curso. Também o incentivo conta com a parceria com o instituto Goethe, ou seja, o aluno  
71 da UNIOESTE tem desconto de 75% dos cursos no instituto Goethe em Curitiba. Tem  
72 alunos que estão lá agora para passar um mês. Então, elas retornam com outra carga  
73 horária e vem trabalhar com as crianças. Essas são ações bastante positivas. Inclusive neste  
74 projeto de ensino das crianças, há um convênio entre a universidade e a prefeitura local,  
75 então é um projeto bastante relevante.

76

77 **4. Quais são os conhecimentos e as competências mais importantes que deveriam**  
78 **ser trabalhados com os estudantes na graduação em Letras Alemão, segundo sua**  
79 **opinião?**

80

81 Eu não sei se eu posso levantar um em especial. Nós trabalhamos com temáticas, então  
82 supomos o meio ambiente. Dentro desta própria temática, eu tenho a questão do  
83 vocabulário. A escolha deste texto é feita de acordo com o nível gramatical que tem ali,  
84 então B1, B2. Então, geralmente é trabalhado tudo de uma forma conjunta, tanto as

85 habilidades quanto os conteúdos. Então, eu trabalho também as questões interculturais,  
86 Brasil-Alemanha, enfim, questões regionais. Eu tenho um texto, um determinado gênero  
87 que eu trabalho. Dentro deste texto eu tenho uma temática específica, um vocabulário, eu  
88 tenho a interpretação deste texto. Dentro deste texto eu tenho alguns aspectos gramaticais  
89 que eu vou levantar. E tudo isso vai ser trabalhado de uma forma conjunta. Dentro disso,  
90 eu posso fazer uma discussão em alemão, e aí eu trabalho com diferentes metodologias. Eu  
91 trago uma música para trabalhar a questão auditiva. Eu trabalho com o teatro para trabalhar  
92 a questão comunicativa. Geralmente, na minha disciplina é trabalhado tudo de uma forma  
93 conjunta, para que a aula não fique somente focada na escrita, no preenchimento de  
94 lacunas gramaticais, mas sim que o aluno consiga ouvir uma música, interpretar um texto  
95 autêntico. A gente tem um leque grande de fontes na internet que a gente pode pegar a  
96 toda hora. Então, na minha aula, tudo é trabalhado de forma conjunta, e a avaliação  
97 também é feita de uma forma conjunta, tudo tem o mesmo peso.

98  
99 **5. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem os**  
100 **temas do uso prático da língua, do campo de atuação profissional e a situação**  
101 **laboral dos graduados na área?**  
102

103 Eu acho que esse é um dos pontos que ainda precisa ser mais destacado. O perfil do aluno  
104 de Letras aqui é assim: ele trabalha lá fora, e dificilmente vai abrir mão do trabalho para se  
105 dedicar à universidade. Mas a partir do momento que você começa a sensibilizá-lo a  
106 disciplina de alemão, de linguística, todas, inclusive ele passa a abrir mão do trabalho dele  
107 como caixa, por exemplo, e passa a trabalhar em um projeto de pesquisa. A gente tem  
108 alunos que querem pesquisar preconceito linguístico, relação Brasil-Alemanha, enfim...  
109 Como também na extensão, a gente pensa o tripé – ensino, pesquisa, extensão – e ele aplica  
110 tudo na sala de aula. O aluno de alemão vai ser professor – e como é, dar aula somente no  
111 quarto ano? Não! Eu preciso trabalhar com este aluno desde o primeiro ano. Como eu vou  
112 fazer isso? Justamente mostrando para ele o conteúdo de tudo que ele vai ver, e que ele  
113 associe esta teoria, seja qual for, com a prática. A prática da pesquisa e a prática da sala de  
114 aula.

115  
116 **6. Na graduação de Letras Alemão na sua universidade: que importância tem a**  
117 **preparação dos alunos para a atuação acadêmico-científica e o ensino de técnicas e**  
118 **competências de pesquisa?**  
119

120 É fora de questão, a pesquisa é a base de tudo. A própria aula que eu dou está baseada na  
121 pesquisa, seja em língua, seja em didática. No caso do aluno, são poucos os que visualizam  
122 a continuação dos estudos e assim por diante. Quando lá na minha disciplina, no primeiro  
123 ano, eles têm que fazer uma pesquisa em preconceito linguístico, isso faz em primeiro lugar  
124 que eles tenham uma mente mais aberta, que eles consigam entender a realidade que eles  
125 estão inseridos. Eu consigo fazer uma relação mais efetiva daquela teoria que eles estão  
126 aprendendo com a realidade que eles estão inseridos, que eles consigam ter um formação  
127 mais sólida: a pesquisa proporciona isso. A pesquisa proporciona que eles consigam dar  
128 sequência aos estudos deles. Que eles possam fazer um mestrado, um doutorado – e se a  
129 gente quer bons professores, a gente tem que formá-los.

130

**7. Que argumentos teriam os graduados em Letras Alemão para optar por trabalhar como professor de língua? E quais argumentos poder-se-iam citar em contra?**

Esta pergunta é bem interessante, pois é a pergunta que os alunos fazem no primeiro e segundo ano. Eles ficam em dúvida com a escolha que eles fizeram, ou seja: vale a pena investir nessa carreira e ser professor de alemão ou não? A gente faz uma conscientização sobre a realidade do alemão no Brasil – um trabalho que os alunos fizeram, no FALE, um projeto aqui de Letras. A gente teve agora nove alunos de alemão que apresentaram sobre a realidade do ensino de alemão. A gente viu que teve um aumento de 30% dos alunos. Eu não posso esconder deles que há problemas – tem problema de carga horária, eu tenho muitos alunos desistentes, então eu também tenho que pensar se a metodologia está sendo adequada, ou se eu estou dificultando ainda mais a vida deles. Esses problemas são levantados, mas ao mesmo tempo é colocado outro panorama para eles: Eu permaneço aqui ou tenho outros polos de trabalho, aqui, na América do Sul, ou até mesmo na Alemanha, pensando em intercâmbio acadêmico, e assim por diante. Então, esses alunos são avisados deste panorama desde o início. Tem alunos indo para Curitiba agora tentar as bolsas do *Winterkurs*. Nunca ninguém comentou que existiam essas bolsas. Esta é uma outra atitude que deve ser levada em conta, que é levar essas informações para os alunos, pois os alunos não sabem que existem essas bolsas, bolsas de extensão, bolsas do *Winterkurs*. E não sabem dessas possibilidades de bolsa do DAAD, do Goethe-Institut. Uma das possibilidades de bolsa é do DAAD, então há alguns que estão há dois anos tentando essas bolsas. O *Winterkurs* exige o nível B1.

**8. Como você qualificaria a preparação profissional dos estudantes da graduação em Letras Alemão – em que áreas de conhecimento os alunos do curso saem bem preparados, e em que áreas menos?**

Nossa, aqui no curso há muitas lacunas. A tradução não é trabalhada de forma alguma. A cultura é trabalhada de forma paralela, quando eu trabalho a língua, então a cultura é sim contemplada. A linguística, ela vai ser contemplada a partir deste novo ementário que a gente colocou a partir do terceiro ano. Então, até agora, pensando nas teorias linguísticas, ela não apareceu – pelo menos se eu pensar no meu ementário, que é meu documento oficial, ela não apareceu. Em primeiro lugar seria o domínio da língua alvo, e em segundo lugar seria metodologia-didática. E em terceiro, literatura. Então eu tenho o que, três anos focados no domínio da língua. E a literatura que eles veem no quarto ano. A tradução posso dizer 100% que não é trabalhado, e a linguística, a partir deste novo ementário, eles veem no terceiro ano.



## Interviewtranskriptionen – DAAD-Lektoren

Interview 45

Institution: DAAD-Lektorat

Dauer: 08:48

1 **1. Haben Sie eine Vermutung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação**  
2 **em Letras Alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

3  
4 Also, es ist generell so, dass diese *Graduação em Letras-alemão* meistens mit *Letras-português*  
5 kombiniert ist. Es studieren schon viele mit dem Gedanken, selbst Lehrer zu werden –  
6 nicht unbedingt für Deutsch, sondern als eine Zusatzqualifikation, als eine von möglichen  
7 Kombinationen mit *Letras-português*. Gleichzeitig sind in meinen Kursen auch Leute dabei,  
8 die zum Beispiel einen Master in Linguistik oder Literatur planen und dafür weiter an der  
9 Uni bleiben wollen – die Möglichkeit gibt es hier, und dann gehen sie unter Umständen in  
10 die Forschung. Das ist schon ein Teil. Der andere Teil, der Lehramt plant, auch an *colégios*,  
11 ist dann irgendwie weniger wissenschaftlich. Es gibt hier in der Stadt zwei PASCH-  
12 Schulen, in denen Deutsch immer mehr integriert wird, die Plätze reichen aber natürlich  
13 nicht für alle Absolventen. Ich denke da jetzt an einen, der ist zum Beispiel Englischlehrer,  
14 und *alemão* ist dann so eine Zusatzausbildung. Hintergrund ist schon oft der Gedanke, hier  
15 im Bundesland zu bleiben, und da gibt es ja außer den PASCH-Schulen keine Schulen, wo  
16 man als Deutschlehrer arbeiten könnte – das geht dann in den privaten Sprachschulen.  
17 Und es gibt die Möglichkeit für die Studenten der *graduação*, hier am Sprachenzentrum der  
18 Universität ein Praktikum zu machen als Deutschlehrer, da gibt es zwei Plätze pro Semester,  
19 wenn ich das richtig sehe. Sie brauchen dafür ein bestimmtes Deutschniveau, und viele  
20 finden sehr großen Spaß am Deutsch Unterrichten und machen das auch an den privaten  
21 Sprachschulen, da es ja an den öffentlichen Schulen nicht möglich ist.

22  
23 **2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres**  
24 **Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und**  
25 **Deutschlehrer helfen können?**

26  
27 Zu nennen ist diese Praktikumsmöglichkeit am Sprachenzentrum der Uni, was schon etwas  
28 Besonderes ist, weil es offen ist für Lernende aus der ganzen Stadt – das ist nicht be-  
29 schränkt auf Studierende. Sie können also dort ein Praktikum machen und selbst schon als  
30 Deutschlehrer arbeiten – das ist natürlich eine sehr gute Voraussetzung. Ich würde auch  
31 sagen, dass die Verbindung zwischen *graduação* und Sprachenzentrum positiv für den Kon-  
32 takt ist: Muttersprachler sind nur der Lektor und in diesem Fall die Sprachassistentin, die  
33 anderen sind alles brasilianische Deutschlehrer, die also den Studierenden ein sehr gutes  
34 Vorbild sind. Und ja, auch Mentoren von der Uni, die allesamt zumindest einen Master in

35 Deutschland gemacht haben, das sind persönliche Vorbilder. Sie zeigen auch, was man in  
36 der Region so an Fortbildungsmöglichkeiten hat, zum Beispiel auch über das Goethe-  
37 Institut.

38 Die *graduação* ihrerseits ist geteilt in Sprachausbildung und Literatur, was ich unterrichte. In  
39 der Sprachausbildung sind gar keine Muttersprachler, außer der Sprachassistentin des  
40 DAAD, die dort auch einen Kurs übernimmt. Die Kenntnisse und Kompetenzen sind auf  
41 dem Level der Sprachausbildung nicht so hoch wie die Möglichkeiten, die sie am Sprachen-  
42 zentrum haben, allerdings haben sie dort z. B. den Literaturunterricht, das ist auch etwas  
43 besonderes. Und ich würde aber sagen, der didaktische Teil in der *graduação* fehlt völlig.  
44

45 **3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den**  
46 **Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch**  
47 **anders legen?**  
48

49 Ja, genau... Also, Stichwort Didaktik: So wie es sich mir hier erschließt, gibt es gar keine  
50 didaktische Ausbildung, außer den genannten Praktikumsmöglichkeiten. Die sind schon  
51 auch tutoriert, da hat jeder Praktikant einen Betreuer, mit dem er wohl auch zu Problemen  
52 Rücksprache halten kann. Aber das ist ganz bestimmt ein Defizit, wenn wir jetzt bei der  
53 *graduação* bleiben – und vielleicht auch, dass es an der *graduação* an der Universität keine  
54 muttersprachlichen Lehrkräfte gibt. Es gibt den Sprachassistenten, es gibt den DAAD-  
55 Lektor, aber der unterrichtet traditionell an der *graduação* Literatur, weil dafür niemand hier  
56 ausgebildet ist – das heißt, da sind sie auch auf den Lektor angewiesen.  
57

58 **4. Welche Tätigkeiten, die Sie in der Funktion als Lektor(in) des DAAD wahrneh-**  
59 **men, erscheinen Ihnen besonders positiv – das heißt: nützlich, sinnvoll und effek-**  
60 **tiv?**  
61

62 Als DAAD-Lektorin hat es mich zunächst überrascht, wie hoch hier das Sprachniveau der  
63 Studierenden ist. Das liegt aber auch am Sprachenzentrum und viele Interessierte nehmen  
64 einfach diese Ausbildung an. Das Büro des Lektors ist an diesem Sprachenzentrum, und  
65 das ist natürlich eine tolle Konstellation. Das ist einfach nah, da kommen alle vorbei, man  
66 ist in Kontakt, man kennt sich aus der *graduação*, aus dem Deutschunterricht. Dadurch ent-  
67 steht gerade zu den Studierenden ein ziemlich naher Kontakt, die sich dann auch aus der  
68 Erfahrung mit dem Lektor heraus dann für ein Studium in Deutschland interessieren. Das  
69 sind ja dann die Sachen, die man sich eigentlich wünscht, dass man wirklich so eine Bera-  
70 tungsfunktion für ernsthaft Interessierte hat. Und das ergibt sich hier gut – schon aufgrund  
71 der räumlichen Gegebenheiten. Und dann ist es schon so, dass ich als Lektorin hier ziem-  
72 lich präsent bin, auch durch die Kulturveranstaltungen: das heißt, an der Uni und im Um-  
73 kreis gibt es dann halt Kino-Zyklen, mal einen Vortrag, Feste im Sprachenzentrum...  
74 Dadurch ist man als Lektor hier sehr präsent und für die Studierenden so ein zugänglicher  
75 Ansprechpartner. Es besteht keine Angstbarriere oder so, und das ist etwas, das ich hier,  
76 auch im Unterschied zu anderen Lektoraten, als speziell empfinde. Und die klassische  
77 DAAD-Beratungsarbeit: also Vorträge zu Stipendien und zu Studienmöglichkeiten in  
78 Deutschland, die sind immer knallevoll – nur vergibt Brasilien ja im Moment nur wenige  
79 Stipendien, was sehr problematisch ist.

## Interview 46

Institution: DAAD-Lektorat

Dauer: 08:51

**1. Haben Sie eine Vortellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação em Letras Alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

Von denen, zu denen ich noch Kontakt habe und die ich etwas näher begleiten durfte, da kann ich schon sagen: Fast alle gehen tatsächlich in die Lehre, sie werden Lehrer, aber zu 90% Portugiesischlehrer. Deutsch hat hier im Bundesstaat ja keine wirkliche Lobby, und es ist auch nicht im System verankert. An öffentlichen Schulen gibt es eine einzige Stelle im ganzen Bundesstaat, und die wird im Moment auch nicht mit Deutsch besetzt, sondern für Englisch genutzt, so dass der Markt für Deutschlehrer hier im Bundesstaat sehr klein ist. Es ist ein kleiner, aber feiner Markt, und es ist ein Markt ausschließlich der privaten Schulen. Die Besten aus unserem Kurs Deutsch-Portugiesisch haben es mittlerweile auch geschafft, in diesen Schulen Eintritt zu erhalten. Wir haben im Moment sechs ehemalige Absolventen, die an den Deutschen Schulen oder an anderen Privatschulen mit Deutschunterricht untergekommen sind.

**2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer helfen können?**

Also, generell ist der Studiengang an meiner Gastuni sehr allgemein gehalten. Aber diejenigen, die Lehrer werden wollen, machen bei uns die *Licenciatura*, das heißt, das letzte Jahr ist reserviert für eben diese Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin. Sie haben einen bestimmten Stundenkatalog, den sie erfüllen müssen, und hospitieren dabei auch sehr viel, auch an unterschiedlichen Institutionen, Schulen und Hochschulen. Sie haben grundsätzlich ab dem sechsten Semester solche *Prática de ensino*-Kurse, wo sie eben mit den praktischen Aspekten des Unterrichts vertraut gemacht werden. Dazu gibt bei uns an der Hochschule ein offenes Sprachkursprojekt, „Sprachen für die Gemeinschaft“, und dort absolvieren sehr viele Studierende von uns, die Lehrer werden wollen, auch eine mindestens zweijährige Zeit als Stipendiat. Sie dürfen also erst Unterrichtserfahrung sammeln mit Hörern der Gemeinschaft, die Deutsch lernen wollen, und werden von uns methodisch und didaktisch dabei geschult und begleitet. Das heißt, sie bekommen Unterricht in Methodik und Didaktik, und sie werden auch entsprechend evaluiert.

**3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch anders legen?**

38 Aus meinen Erfahrungen im Sprachkursprojekt glaube ich, dass den Studenten zum Teil  
39 tatsächlich die theoretischen Kenntnisse fehlen. Manche Termini sind nicht klar, und die  
40 Studenten wissen überhaupt nicht, was es heißt, ein Lernziel zu bestimmen, was es heißt,  
41 mit dem Referenzrahmen umzugehen oder mit Kann-Kompetenzen. Mir zu überlegen, wie  
42 ich Unterricht und Progression gestalte, wie ich Lehrpläne schreibe, was ein Unterschied  
43 zum Beispiel zwischen Übungen und Aktivitäten ist, was eine Gruppendynamik entfalten  
44 kann, also auch die Interaktion im Klassenraum – das wird sehr stiefmütterlich behandelt.  
45 Die Studierenden lernen das bei uns im Grunde „learning by doing“, im Sprachenprojekt,  
46 und dann ein bisschen begleitet im *Prática do ensino* – wobei ich finde, dass *Prática do ensino*  
47 häufig auch zu wenig praktischen Bezug hat. Was ein ganz schwieriges Thema ist, das ist  
48 das Thema „wissenschaftliches und sorgfältiges Arbeiten“: mit Quellen angemessen umzu-  
49 gehen, Lerntechniken zu vermitteln, ja, sozusagen den Schülern Möglichkeiten an die Hand  
50 zu geben, wie sie selber für sich alleine zuhause lernen können, im Sinne von Lernerauto-  
51 nomie. Das lernen unsere Studierenden an der Hochschule kaum, das macht in der Regel  
52 nur der Lektor bei uns, so dass auch ich dieses Thema anspreche, darauf eingehe und auch  
53 Kurse dazu anbiete. Es ist für die Brasilianer sehr fremd, weil sie aus öffentlichen Schulen  
54 kommen. Also gerade die, die *Letras* studieren, kommen aus öffentlichen Schulen und sind  
55 Frontalunterricht gewohnt und sehr veraltete Lernmethoden. Sie tun sich dann sehr schwer  
56 damit, Gruppendynamiken zu erzeugen, mit unterschiedlichen Sozialformen zu arbeiten,  
57 den Unterricht eben durch verschiedene Sozialformen dynamisch zu gestalten. Das ist für  
58 sie komplettes Neuland, was sie selbst als Studenten erstmal erfahren müssen, dann aber  
59 auch umsetzen sollen in ihrem eigenen Unterricht, was für sie eine unglaublich große Her-  
60 ausforderung ist. Damit einhergehend würde ich auch sagen, dass das große Thema „Prü-  
61 fungen“ noch zu wenig entwickelt ist, also: wie erstelle und bewerte ich Prüfungen, nach  
62 welchem Schema vergebe ich Punkte, wie gehe ich mit unterschiedlichen Fehlern um und  
63 wie bewerte ich sie – je nachdem, was es für eine Aufgabe und Fertigkeit gerade gefragt ist.  
64 Das sind wirklich Themen, wo die Studenten bis zum Schluss der gesamten *graduação*, selbst  
65 in der *Licenciatura*, noch sehr unsicher sind.

66  
67 **4. Welche Tätigkeiten, die Sie in der Funktion als Lektor(in) des DAAD wahrneh-**  
68 **men, erscheinen Ihnen besonders positiv – das heißt: nützlich, sinnvoll und effek-**  
69 **tiv?**

70  
71 Mit Blick auf die Deutschlehrer war es glaube ich tatsächlich diese Erfahrung im Sprach-  
72 lernprojekt, die ich jeweils zusammen mit dem Sprachassistenten oder der Sprachassistentin  
73 gemacht habe. Wir haben einen Großteil der Schulungsstunden zugeteilt bekommen und  
74 dann gemerkt, dass das komplettes Neuland für die Schüler war, dass sie das gar nicht  
75 kannten – also sich überhaupt mit Methodik und Didaktik zu beschäftigen, mit Unter-  
76 richtstechniken, mit Prüfungserstellung. Das war für die Studierenden ganz neu, und hat  
77 ihnen manchmal, glaube ich, auch Horizonte eröffnet. Ganz deutlich war das auch beim  
78 Umgang mit dem Lehrmaterial: mit welchem Material kann ich eigentlich in den Unterricht  
79 gehen und dort sinnvoll arbeiten? Also auch die Frage nach authentischem Material, nach  
80 Didaktisierungen, guten Quellen. Die Studenten kommen zum Beispiel über den Lekto-  
81 renhandapparat zum ersten Mal mit diesen eher modernen Quellen für Deutsch als  
82 Fremdsprache in Berührung. Ich glaube, das alles war wichtig. Wir haben darüber hinaus  
83 einen Evaluierungsprozess eingeführt, wo die Studenten sich gegenseitig besuchen und

84 auch selbst bewerten mussten. Ich habe auch hospitiert und dann ein Feedback gegeben,  
85 zu den Stunden, zu den Erfahrungen der Studenten mit ihrem Unterricht. Das war sicher  
86 auch ganz wichtig, denn einmal die Perspektive zu wechseln und plötzlich von der Schüler-  
87 oder Studenten- in die Lehrerposition zu kommen, das war ein großer Schritt für die Stu-  
88 dierenden, und einige haben sich da sehr schwer getan. Es gibt immer solche, die Talent  
89 dafür haben, aber es gab auch welche, die das sehr mühsam lernen mussten. Und da war es  
90 glaube ich sehr wichtig, dass sie auch so kleinschrittig begleitet worden sind.  
91 Was ich allgemein noch sagen wollte und anfangs vergessen habe: Bei uns gehen auch eini-  
92 ge Absolventen in so typische *concursos*, ne, als *funcionários públicos* – Polizei und so, das gibt  
93 es auch bei uns. Sie arbeiten dann eigentlich völlig fachfremd, aber das ist typisch für *Let-*  
94 *ras*-Studierende: das machen halt Leute, die meistens die ersten in ihrer Familie mit einem  
95 Studium sind. Die rutschen über *vestibular* oder ENEM in die Uni, haben aber nicht so eine  
96 gute Punktzahl, können damit also nur in *Letras* studieren, wo man ja weniger Punkte  
97 braucht. Deutsch ist da nochmal niedriger als Englisch oder Französisch, und es geht ei-  
98 gentlich nur darum, ein Diplom von der Uni zu haben. Es geht nicht darum, dass sie  
99 Deutsch studieren wollen, né: „Hauptsache, ich habe dieses Diplom, Hauptsache ich habe  
100 meinen *grau* und ich bin *formado*.“

Interview 47

Institution: DAAD-Lektorat

Dauer: 05:28

1 **1. Haben Sie eine Vorstellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação**  
2 **em Letras Alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

3  
4 Ich glaube, das ist hier im Bundesland relativ schwer zu sagen, weil es eben kaum Deutsch-  
5 unterricht an Schulen gibt. Also, es gibt hier in der Stadt die PASCH-Schule, aber natürlich  
6 ist das Stellenangebot sehr überschaubar. Insgesamt kommen, glaube ich, auch nur sehr  
7 wenige überhaupt zum Abschluss, auch in Germanistik. Ein Großteil von denen versucht  
8 dann gleich, ins *Mestrado* zu gehen und auf der akademischen Schiene weiter zu kommen,  
9 also bis dann zum Doktorat, und dann eben einen *concurso* für eine Universitätsstelle zu  
10 machen. Andere versuchen sich auf dem privaten Sprachschulmarkt, meistens dann in der  
11 Kombination mit Englisch. Also, es gibt viele Studierende, die haben entweder schon Eng-  
12 lisch studiert und studieren dann Germanistik, oder machen beides gleichzeitig. Ich denke,  
13 das ist der Hauptarbeitsmarkt: private Sprachschulen oder die akademische Laufbahn.

14  
15 **2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres**  
16 **Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und**  
17 **Deutschlehrer helfen können?**

18  
19 Zumindest so wie es im Moment ist, ist die Graduierung nicht wirklich berufsvorbereitend,  
20 es ist dann doch sehr theoretisch. Es gibt zum einen natürlich den Sprachunterricht, und  
21 dann eben Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft. Aber das Studium ist jetzt relativ  
22 wenig berufsorientiert, es gibt kaum Komponenten, die wirklich in Richtung Didaktik oder  
23 Softskills oder anderes gehen – da könnte sich, glaube ich, noch mehr entwickeln. Wobei  
24 gerade die *Licenciatura* reformiert wird, die wird dann auch sechs Jahre dauern. Und zumin-  
25 dest soweit man das der *grade* entnehmen kann, so ist sie zumindest jetzt ein bisschen mehr  
26 praxisbezogen. Also vielleicht wird sich in der Richtung dann noch was entwickeln.

27  
28 **3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den**  
29 **Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch**  
30 **anders legen?**

31  
32 Wesentlich wäre zum einen, dass eine didaktische Komponente wirklich in den Studienplan  
33 integriert wird, das also die Sprachdidaktik – ebenso wie Linguistik – dann auch wirklich als  
34 eigenes Element, also sprachbezogen auf Deutsch, im Studium enthalten wäre. Ja, und Pra-  
35 xis sollte natürlich in irgendeiner Form fast obligatorisch sein – ich bin mir jetzt nicht si-  
36 cher, in wieweit das eben in die neue *Licenciatura* dann wirklich einfließen wird. Bereits jetzt  
37 gibt es die Möglichkeit, mit einem Stipendium am Sprachenzentrum in den Kursen für  
38 Hörer aller Fakultäten Deutsch zu unterrichten, und das macht auch ein Teil unserer Stu-  
39 dierenden. Das Problem ist, dass sie da relativ früh anfangen, also mit einem Sprachniveau  
40 Ende A2 – Anfang B1, was natürlich für Sprachunterricht als Lehrer etwas bedenklich ist.

41 Und meistens werden sie da auch ins kalte Wasser geworfen – also sie haben da nicht wirk-  
42 lich eine didaktische Vorbereitung und werden direkt vor die Klasse gestellt. Auf der ande-  
43 ren Seite erlebe ich, wieviel sie da mitnehmen, allein durch die praktische Erfahrung, und  
44 wie sie da selber auch wachsen.

45

46 **4. Welche Tätigkeiten, die Sie in der Funktion als Lektor(in) des DAAD wahrneh-**  
47 **men, erscheinen Ihnen besonders positiv – das heißt: nützlich, sinnvoll und effek-**  
48 **tiv?**

49

50 Ich denke, ein grundlegender Unterschied liegt schon mal in der Ausbildung von uns Lek-  
51 toren im Vergleich zu unseren Kollegen – dass wir uns eben nicht nur als Literaturwissen-  
52 schaftler oder Sprachwissenschaftler begreifen, sondern in der Regel eigentlich auch eine  
53 DaF-Didaktik-Ausbildung haben, und entsprechend auch unseren eigenen Sprachunter-  
54 richt und unsere eigenen Veranstaltungen unter Umständen anders gestalten. Was mir per-  
55 sönlich immer wieder von Studierenden gesagt wird und worüber sie ganz froh sind, ist,  
56 dass ich auch mehr einfordere. Also, ich habe so das Vorurteil, dass die deutschen Dozen-  
57 ten oder auch die DAAD-Lektoren höhere Anforderungen an die Studierenden stellen und  
58 diese auch regelmäßiger kontrollieren, dass sie eben Leistungen einfordern, und dass die  
59 Studierenden in der Regel sehr froh darüber sind.

Interview 48

Institution: DAAD-Lektorat

Dauer: 09:00

**1. Haben Sie eine Vorstellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação em Letras Alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

Die allermeisten machen auf jeden Fall etwas, was überhaupt nichts mit ihrem Studium zu tun hat. Also, ich weiß, dass die eine irgendwie eine Beamtenlaufbahn eingeschlagen hat – ich glaube, die ist jetzt irgendwo im Gefängnis, solche Geschichten. Beamtenlaufbahn ganz allgemein, né – dafür ist ja die Voraussetzung, dass man irgendeine *graduação* abgeschlossen hat, und dann wird man eben irgendwo ein kleiner Beamter, ein kleiner *funcionário*. Und das reicht den meisten Leuten glaube ich auch. Die wenigsten sind dann Deutschlehrer, man kann vielleicht tatsächlich sagen: die Besten und die Engagiertesten, die bleiben hier. Aber die meisten Leute machen irgendwas, wo es einfach nur eine Art von Qualifikation ist, dass sie eine *graduação* abgeschlossen haben. Und scheinbar ist auch die Note da nicht so besonders wichtig, denn ich denke, ein Großteil der Leute sitzt das hier irgendwie so ein bisschen ab und bekommt hinterher seinen Abschluss.

**2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer helfen können?**

Das ist recht schwierig zu sagen, weil sie, glaube ich, überall ein bisschen was lernen, né. Über deutsche Literatur zumindest. Landeskunde ist, glaube ich, hier im Studiengang nicht besonders ausgeprägt – das wird ein bisschen vernachlässigt, auch, weil außer der einen Kollegin, die gerade krankheitsbedingt ausgefallen ist, niemand das vermitteln kann. Was sollen die vermitteln? Die kennen es ja gar nicht. Der Sprachassistent und die Lektorin, wir versuchen das, aber wir sind eigentlich auch viel zu sehr mit anderen Dingen beschäftigt. Ich unterrichte vor allem Linguistik, in der *graduação*, und der Sprachassistent, der macht dann sowas wie Konversationskurs. Es ist wie gesagt sehr schwer, hier irgendeinen Schwerpunkt zu sehen – den gibt es glaube ich nicht wirklich.

**3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch anders legen?**

Was ich für sehr wichtig halte und was ich versucht habe, mit einem kleinen Workshop jetzt Anfang des Jahres etwas auszubauen, ist diese interkulturelle Perspektive. „Interkulturell“ wird hier gemeinhin verstanden als Deutschland, Österreich und Schweiz – ja, aber das ist natürlich nicht das, was wirklich damit gemeint ist. Was hier im Bundesland doch eben sehr stark ausgeprägt ist, das ist tatsächlich so eine sehr provinzielle Mentalität: man sieht eigentlich nur sich selber, und die anderen irgendwie in ihrer Abweichung von einem selbst, was eher als negativ wahrgenommen wird. Man ist nicht in der Lage, sich selbst zu reflektieren. Das haben wir in dem dreitägigen Kurs bearbeitet, der Sprachassistent und ich. Ein Großteil der Teilnehmer waren unsere Studenten, sowohl aus der *graduação* als auch



43 vom Sprachenzentrum, und es hat tatsächlich was gebracht. Überhaupt so etwas wie die  
44 Leute dazu zu bringen, auch Fragen zu stellen, etwas wissen zu wollen. Meistens wollen die  
45 nix wissen, oder, wenn sie es wissen wollen, trauen sie sich nicht zu fragen. Es geht darum,  
46 die da raus zu bringen, aus diesem Indirekten. Man ist hier einfach ziemlich indirekt, né,  
47 man beobachtet vielleicht gerne, dann zieht man so seine eigenen Schlüsse, und dann wird  
48 das vielleicht noch weiter getragen, aber wirklich mal zu fragen: „Warum ist das so? Warum  
49 seid ihr so? Warum macht ihr das so? Warum macht ihr das nicht anders?“, das tun die  
50 nicht. Und wenn man selber Fragen stellt, dann wird das eher wie ein Angriff wahrgenommen:  
51 „Wie kannst du mir hier so eine direkte Frage stellen?“ Das haben wir trainiert,  
52 und das klappt tatsächlich. Also, im Kontakt mit den Leuten, die in den Kursen waren, da  
53 klappt das jetzt viel besser, né. Die sitzen nach wie vor bei uns in den Lehrveranstaltungen,  
54 und sie haben gelernt, Fragen zu stellen. Das finde ich gut. Es ist also tatsächlich schon so  
55 eine Mentalitätsgeschichte: Die sind vielleicht sogar neugierig, aber sie wissen nicht, wie sie  
56 ihre Neugier artikulieren können, genau. Und ja – damit könnte man eine Menge machen.  
57

58 **4. Welche Tätigkeiten, die Sie in der Funktion als Lektor(in) des DAAD wahrnehmen,**  
59 **erscheinen Ihnen besonders positiv – das heißt: nützlich, sinnvoll und effektiv? An welchen Stellen**  
60 **nehmen Sie einen Unterschied war, ob ein DAAD-Lektor vor Ort ist oder nicht?**  
61

62  
63 Vielleicht wieder ein Beispiel: Ich gebe dieses Semester zum ersten Mal Phonetik und Phonologie,  
64 was ich auch einfach sinnvoll finde. Ich bin hier die Muttersprachlerin, ja? Warum  
65 wird das bisher immer von den brasilianischen Kollegen unterrichtet? Da merkt man einfach:  
66 Die Studenten sind sich sehr unsicher was die Aussprache angeht, und das führt auch  
67 dazu, dass sie nicht so viel sich trauen zu sprechen. Das heißt, wenn sie einmal so richtig  
68 kapieren, wie man sich das auch selbst erarbeiten kann, dann wird das auf jeden Fall einen  
69 Unterschied machen. Und ich merke einfach auch, wie viel sie jetzt fragen, in diesem Kurs.  
70 Genauso haben wir das als Lehrerworkshop angeboten: Aussprache und Konversation sind  
71 super wichtig, né, das sind die beiden Sachen. Aktiver Sprachgebrauch, das ist das, was zu  
72 kurz gekommen ist bisher, und wo man viel machen kann.

73 Was die Arbeit für den DAAD und für das Umfeld angeht, da komme ich wieder auf das  
74 Interkulturelle zu sprechen, weil ich denke, dass die Leute hier, sehr, sehr zurückhaltend  
75 sind was dieses „von zuhause weggehen“ angeht, in ein fremdes Land, von dem man gar  
76 nicht so viel weiß, was man sich teilweise ganz schrecklich vorstellt... Es geht also darum,  
77 die Leute darauf vorzubereiten, wie Deutschland ist, dass man sich davor nicht fürchten  
78 muss. Also so ein bisschen Aufklärungsarbeit betreiben, ihnen zum Beispiel zu erzählen,  
79 wie das Universitätssystem funktioniert. Oder jetzt auf der Buchmesse: da hat eine Ehemalige  
80 einfach so erzählt, was sie so als Au-Pair-Mädchen erlebt hat. Damit bekommen die  
81 anderen Einblick, wie man so lebt als Ausländer in Deutschland, wie das für einen so laufen kann.  
82 Ziel ist, dass die Studenten die Scheu davor verlieren und sich überhaupt trauen,  
83 in ein Land wie Deutschland zu fahren. Und da kommt auch das Interkulturelle, also dass  
84 man auch wirklich so ein bisschen Verständnis füreinander weckt, né. Nicht nur dass wir  
85 wissen, wie wir mit den Brasilianern umzugehen haben, sondern dass die vielleicht auch  
86 mal ein bisschen lernen, wie sie mit den anderen umgehen. Also ohne zu denken, dass alle  
87 so sein müssen wie sie.

## Interview 49

Institution: DAAD-Lektorat  
Dauer: (schriftliche Rückmeldung)

**1. Haben Sie eine Vorstellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação em Letras Alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

Soviel ich weiß, wird darüber keine Statistik geführt. Gesicherte Informationen liegen mir daher nicht vor. Einige Absolventen streben eine wissenschaftliche Laufbahn an und beginnen eine Promotion, andere unterrichten DaF (u. a. am Sprachenzentrum) und andere wiederum arbeiten als (freiberufliche) Übersetzer.

**2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden an Ihrer Universität, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer helfen können?**

Neben den sprachlichen und landeskundlichen Kenntnissen sind hier vor allem die Didaktik-Kenntnisse erwähnenswert: Die angehenden Deutschlehrer besuchen Veranstaltungen im Bereich der Methodik und Didaktik des Deutschen und müssen auch selber hospitieren bzw. unterrichten. Diese „Unterrichtspraktischen Übungen“ finden u. a. an dem in unmittelbarer Campusnähe gelegenen *Colégio de Aplicação* statt, mit dem die Universität eine enge Zusammenarbeit pflegt.

**3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge an Ihrer Universität geht?**

Benennen würde ich an dieser Stelle ein curriculares Defizit: Die Studierenden, die eine *formação dupla em licenciatura português e alemão* anstreben, sind verpflichtet, Sprachkurse bis zur Niveaustufe B1.2 (*Alemão VI*) zu besuchen. Die Teilnahme an Sprachkursen höherer Niveaustufen (*Alemão VII* und *Alemão VIII*) ist fakultativ. Für die Bachelorstudenten (zukünftige Übersetzer) ist der Besuch aller Sprachkurse (bis *Alemão VIII*) hingegen verpflichtend. Diese Differenzierung macht meiner Meinung nach wenig Sinn: Sowohl Übersetzer als auch Deutschlehrer sollten über solide Deutschkenntnisse (B2) verfügen, wenn sie die Universität verlassen.

**4. Welche Tätigkeiten, die Sie im Rahmen Ihrer Arbeit als DAAD-Lektor(in) durchführen, erscheinen Ihnen besonders nützlich, sinnvoll und effektiv?**

Im Rahmen meiner Lektorattätigkeit biete ich sowohl curriculare als auch außercurriculare Veranstaltungen an (wie z. B. Konversationskurse). Letztere sind unter den Studierenden besonders beliebt, da sie wenig Gelegenheit haben, außerhalb der Universität Deutsch zu

38 sprechen. Von mir angebotene thematische Veranstaltungen aus aktuellen Anlässen (wie  
39 z. B. anlässlich des DADA-Jubiläums) erweitern und bereichern ebenfalls das Lehrangebot.

40

41 **5. Wo sehen Sie den Unterschied, ob ein DAAD-Lektor vor Ort ist oder nicht?**

42

43 Die Vorteile sind sowohl personeller als auch infrastruktureller Natur: Im Idealfall verfügt  
44 ein Lektor über eine Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache oder Germanistik und ist  
45 mit dem aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs vertraut. Er kann das Lehrangebot im  
46 Gastland somit durch neue Impulse bereichern. Die vom DAAD entsandten Lektoren  
47 werden von den Studierenden unmittelbar als ein Vertreter der deutschen Kultur wahrge-  
48 nommen. Dieser schönen Verantwortung muss man sich als Lektor bewusst sein. Ihr Inte-  
49 resse und ihre Neugier am Zielsprachenland zu befriedigen, kann beiden Seiten viel Freude  
50 bereiten.

51 Kurzum: Wo ein DAAD-Lektor vor Ort ist, ist die deutsche Sprache und Kultur sichtba-  
52 rer. Nicht zuletzt auch daher, weil dieser für den Studienstandort Deutschland und das  
53 Stipendienangebot des DAAD aktiv vor Ort wirbt. Außerdem: Durch die vom DAAD  
54 bereitgestellten finanziellen Mittel verfügt meine Abteilung über aktuelle Lehr- und Fach-  
55 bücher aus Deutschland, die von den Dozenten und den Studierenden genutzt werden.  
56 Darüber hinaus kann ich als Lektorin finanzielle Unterstützung für wissenschaftliche Ex-  
57 kursionen oder Tagungen beantragen – Geld, welches mein Gastland aktuell nicht aufbrin-  
58 gen kann.

## Interviewtranskriptionen – externe Experten

Interview 50

Hintergrund: Dekan der „Fakultät für moderne Fremdsprachen“  
(an einer Bundesuniversität)

Dauer: 11:08

1 **1. Haben Sie eine Vorstellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação**  
2 **em Letras-alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

3  
4 Prozentual kann ich das schlecht einschätzen, aber ich nehme an, eine knappe Hälfte, so an  
5 die 50%, dürften als Deutschdozenten unterrichten, entweder im Unibereich, also hier am  
6 Sprachenzentrum, oder an irgendwelchen Privatschulen. Und die andere Hälfte... Das ist  
7 schwierig. Ich denke, ein paar halten sich so leidlich mit Übersetzungen über Wasser, da ist  
8 aber der Markt nicht so wahnsinnig groß. Sehr viele spekulieren halt darauf, dass sie dann  
9 einen universitären Abschluss haben und gehen durch diese Mühle der *concursos*, um Beam-  
10 ter zu werden – egal was, bei der Polizei, oder wo auch immer.

11  
12 **2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres**  
13 **Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und**  
14 **Deutschlehrer helfen können?**

15  
16 Ich denke, das Deutschstudium, das hier an der Fakultät für die Studenten angeboten wird,  
17 enthält die drei Komponenten Linguistik, Literaturwissenschaft und Didaktik-Methodik.  
18 Gerade für den Bereich Didaktik-Methodik glaube ich schon, dass es der Teil ist, der ihnen  
19 da ein bisschen berufliche Kompetenz vermittelt. Alle müssen auch, und das gehört zum  
20 Studium dazu, ein Praktikum absolvieren, das normalerweise an der Grund-, Haupt- und  
21 Oberschule der Universität angegliedert ist, in der sogenannten *Escola de Aplicação*. Das ist  
22 vielleicht vergleichbar mit den Praktika der Lehramtsstudenten in Deutschland. Das klappt  
23 einigermaßen, könnte und sollte aber eigentlich noch ausgebaut werden. Das ist alles noch  
24 Zukunftsmusik, aber wenn man das schaffen könnte, Deutsch als Wahlfach in den Schulen  
25 hier zu verankern, das wäre natürlich toll.

26  
27 **3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den**  
28 **Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch**  
29 **anders legen?**

30

31 Oh Gott, die Defizite, die sind eigentlich systemimmanent! Also, das Studium hier ist ja  
32 wirklich ein abgespecktes Mini-Germanistikstudium, ohne einen Hauch von Deutsch als  
33 Fremdsprache. Da könnte viel mehr passieren, da bräuchte man aber auch noch andere  
34 Dozenten hier. Da ist noch ein ziemlicher Weg hin. Man sieht ja schon: von den sechs Do-  
35 zenten hier haben nur zwei einen Master. Ich hoffe ja, dass sich da in den nächsten Jahren  
36 qualitativ etwas tut, also sowohl mit einer Verjüngung als auch mit einer qualitativen Ver-  
37 besserung des Studiengangs hier. Da kommt schon auch einiges von Seiten der Universität,  
38 so gibt es zum Beispiel Pläne für ein sogenanntes *Centro de Línguas Modernas*. Da gibt es  
39 auch schon ein Gebäude, das im Entstehen ist, und ich hoffe, dass sich da in den nächsten  
40 Jahren auch etwas tun wird, né. Auch mit dem, was sich hier so Internationalisierung der  
41 Universität nennt, dass das nicht nur fromme Sprüche bleiben, sondern dass sich da auch  
42 etwas umsetzen lässt.

43

44 **4. Welche Tätigkeiten, die Sie in Ihrer Funktion als Dekan ausüben, erscheinen**  
45 **Ihnen besonders nützlich, sinnvoll und effektiv? Wo sehen Sie den Unterschied für**  
46 **die Deutschlehrer und die Deutschszene, wenn der Deutschlehrerverband aktiv ist?**

47

48 Also, wenn man das Engagement des PASCH-Programms zum Beispiel ausbauen könnte,  
49 wenn es da Mittel gäbe, dann wäre das mittelfristig und langfristig glaube ich der richtige  
50 Weg, sowohl für die Studenten als auch für das allgemeine Publikum. Man hätte dann mit-  
51 telfristig auch Studenten, die nicht mit Nullkenntnissen hier ankommen, sondern mit Vor-  
52 kenntnissen. Dann kann man ein ganz anderes Studium umsetzen, und nicht 50% der  
53 Energie darauf verwenden, die Studenten, mit viel Hängen und Würgen, zu einem B1-  
54 Niveau zu bringen, oder B2 – geschweige denn C1. Also, da müsste noch einiges passieren.  
55 Das kann die Uni alleine gar nicht stemmen, da braucht sie auch ganz bestimmt die Unter-  
56 stützung des DAAD und des Goethe-Instituts und alles, was da so dranhängt. Aber es ist  
57 eben schwierig in dieser Region hier von Brasilien, hier hat es nicht diese große Klientel –  
58 hier gibt es keine Deutschstämmigen und sowas. Auf der anderen Seite haben wir hier am  
59 Sprachenzentrum der Universität jedes Semester 400 Studenten, die aus welchen Gründen  
60 auch immer Deutsch lernen wollen, was ja eigentlich etwas Positives ist, wo man sagen  
61 könnte, da kann man drauf aufbauen.

Interview 51

Hintergrund: Deutsche Schule São Paulo  
(Referendariatsausbildung)

Dauer: 09:46

1 **1. Was wird eigentlich im „Referendariat“ an der Deutschen Schule gemacht?**

2

3 Also, das ist eine Zusatzausbildung, die die eher theorielastige Ausbildung der Universitä-  
4 ten hier in Brasilien durch eine praktische Seite ergänzt. Da kommen Lehramtsabsolventen  
5 zu uns, für elf Monate. Die haben dann in der Woche einen Seminartag – bei mir – bei  
6 dem eben das methodisch-didaktische Hintergrundwissen vermittelt wird, und die restli-  
7 chen vier Tage finden an den Ausbildungsschulen statt. Jeder Referendar ist an seiner Aus-  
8 bildungsschule, hat zwei Mentoren, und lernt dort den Unterricht in seiner praktischen  
9 Ausrichtung kennen.

10

11 **2. Was sind die Hauptziele, die mit dem Referendariat erreicht werden sollen?**

12

13 Das Hauptziel ist, den Unterricht zu entwickeln – zu modernisieren vor allen Dingen. Es  
14 ist ja so, dass in Lateinamerika generell, aber in Brasilien eben auch, der Frontalunterricht  
15 absolut vorherrscht. In Deutschland war das lange Zeit auch so, aber mittlerweile hat sich  
16 da ja einiges getan, auch aufgrund der PISA-Studien und so weiter. Und um das irgendwie  
17 zusammenzubringen, um das Lehrerpotenzial, das man hier hat, eben anzugleichen an die  
18 Vorstellungen, an bestimmte Kriterien, die wir auch aus der Schulwissenschaft kennen, hat  
19 man dieses Referendariat eingeführt, und versucht jetzt also, nach diesen wissenschaftlich  
20 fundierten Kriterien die Kunst des Unterrichtens zu vermitteln.

21

22 **3. Welche Eingangsvoraussetzungen und Erwartungen gibt es für die Bewerber auf**  
23 **das Referendariat?**

24

25 Also, es gibt einmal natürlich die Voraussetzung der *Licenciatura*, die Vorschrift ist, damit  
26 man überhaupt eingestellt werden kann. Das heißt, *Licenciatura* ist der Lehramtsabschluss,  
27 den man haben sollte in Deutsch und in Portugiesisch. Dann erwarten wir ein Deutschni-  
28 veau auf mindestens B2-Stufe, was aber meines Erachtens eigentlich viel zu wenig ist. Be-  
29 sonders an den deutschen Auslandsschulen ist es ja oft so, dass die Schüler schon auf B2-  
30 oder sogar C1-Niveau sind, und ich merke, dass es für die Referendare von daher sehr  
31 schwierig ist, in solchen Klassen Deutsch zu unterrichten. Dann erwarten wir, dass den  
32 jungen Menschen schon relativ klar ist, ob sie überhaupt in dieser Lehrsituation bestehen  
33 können, ob sie gerne mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Das ist natürlich schwierig,  
34 denn sowas kann man immer erst beurteilen, wenn man es auch gemacht hat. Ansonsten  
35 erwarten wir auch eine gewisse Persönlichkeit, und danach suchen wir die jungen Leute  
36 auch aus. Also, möglichst nehmen wir diejenigen, die uns auch schon in der Praktikumswo-  
37 che und der dort enthaltenen Sichtstunde gezeigt haben, dass sie diese Persönlichkeit besit-  
38 zen.

39

**4. Welche Qualifikationen, Kompetenzen und Kenntnisse bringen die Bewerber aus ihrem Deutschstudium mit, auf die Sie im Referendariat aufbauen können?**

Ich merke, dass sich die meisten mit so klassischen Themen wie Fremdsprachenerwerb an sich und den wissenschaftlichen Theorien drumherum beschäftigt haben. Da sind sie immer ganz fit. Was allerdings das Unterrichten angeht, darüber haben sich die meisten noch nie irgendwelche Gedanken gemacht. Sie haben die alten Rollenbilder im Kopf, diese Vorstellung des Lehrers, die sie eben aus ihrer Schulzeit kennen. Ja, und das ist die Schwierigkeit, die besteht, sie davon irgendwie wegzubringen. Das heißt, was sie nicht mitbringen, das ist diese grundsätzliche Planungskompetenz. Ich weiß aber auch nicht, ob das überhaupt ein Universitätsthema ist, ja? Ob es das sein könnte, sollte – wenn man an der Universität auch praktisch arbeiten will, dann gehört das mit Sicherheit dazu. Es ist aber nichts, was bisher an Universitäten unterrichtet wird. Es ist natürlich auch etwas Grundsätzliches, denn Planungskompetenz ist ja etwas, das man in anderen Bereichen genauso anwenden kann, aber dieses Denken, dieses „entlang einem roten Faden ein Ziel verfolgen“, das existiert auch in Deutschland nicht in allen Köpfen. Also, das ist etwas, das meines Erachtens sehr hilfreich ist, was auch noch viel mehr verstärkt werden muss.

**5. Um daran anzuknüpfen: Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei den Referendaren, wo Sie nacharbeiten müssen, und wo die Studenten aus den Universitäten zu wenig mitnehmen?**

Das sind natürlich ganz stark auch die sprachlichen Fähigkeiten, das ist klar. Es ist sehr ärgerlich, wenn man feststellt, dass der junge Lehramtsstudent zwar sehr gut unterrichten kann, aber die sprachlichen Fähigkeiten nicht hat – was sich dann äußert an Tafelbildern mit Fehlern und so. Das ist meines Erachtens ein no-go, aber es passiert doch relativ häufig, dass man diese Schwäche feststellt. Ansonsten machen die Referendare hier eine sehr, sehr große Entwicklung durch, und ich merke, dass den meisten das auch gelingt. Wir stoßen aber auch immer wieder an Grenzen, weil das System nicht mitspielt. Also, das brasilianische Schulsystem tickt einfach noch ganz anders, und ich erwarte von meinen Studenten ein bestimmtes Ideal, was sie aber nicht einfach so leisten können. Und das frustriert mich zunehmend, das muss ich sagen. Dann gibt es aber auch so ganz normale Dinge wie in jedem Land, das hat nichts mit Brasilien zu tun, né. Das hat etwas mit der Persönlichkeit zu tun, ob man auch kritikfähig ist, ob man das aushält, né. Dass man vielleicht auch interkulturell denkt und das für wertvoll erachtet, was man hier lernt – das ist ja auch eine kulturelle Frage.

**6. Was leistet die Referendariatsausbildung, was vielleicht anderswo bzw. von anderen Stellen nicht geleistet werden kann, und welchen Impact hat das Referendariat damit hier im Land?**

Ich merke, dass es die Diskussion um Methoden und bestimmte didaktische Themen auch hier gibt, das ist ganz klar. Aber dieses zielorientierte Denken, dieses Planen des Unterrichts, das, denke ich, haben die meisten brasilianischen Lehrer ohne diese Ausbildung nicht gelernt. Das heißt, dass man auch die Schüler mit einbezieht in den Unterricht, dass man auch ein Ziel transparent macht, dass man dem Schüler dazu verhilft, auch selber an

86 diesem Ziel mitzuarbeiten. All das ist irgendwo meines Erachtens den meisten Lehrern  
87 nicht bewusst, dass das auch eine Rolle spielen sollte – diese Transparenz im Unterricht,  
88 und dieses „auf ein Ziel hinarbeiten“: Wie macht man das? Welche Methoden braucht man  
89 dazu? Diese Verknüpfung von Methodik und Lehrweg, Lernweg, die fehlt meines Erach-  
90 tens. Hier wird sehr oft unterrichtet, mit ganz vielen verschiedenen Methoden – zehn Me-  
91 thoden in einer Unterrichtsstunde! – die aber mit dem Inhalt, mit einem Ziel, oft wenig zu  
92 tun haben.



Interview 52

Hintergrund: Deutschlehrkraft an einer PASCH-Schule

Dauer: 05:19

1 **1. Haben Sie eine Vorstellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação**  
2 **em Letras-alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

3  
4 Naja, sie können unterrichten – Privatunterricht normalerweise, weil es nicht so viele Kurse  
5 gibt. Ich sage mal, wie es bei mir war: Ich habe bei ein paar Sprachkursen gearbeitet und  
6 Deutsch unterrichtet, aber das sind nicht so viele. Jetzt werden es schon zunehmend mehr,  
7 aber immer noch fünf oder sechs, maximal. Dann kann man auch hier am Sprachenzent-  
8 rum der Universität arbeiten, oder an der *graduação* direkt. Oder bei PASCH-Schulen – hier  
9 in der Stadt gibt es zwei. Oder manchmal Reiseleiter oder so, und privat – nur das. Wegen  
10 Deutsch. Bei Portugiesisch ist es anders, denn man studiert hier Portugiesisch und Deutsch  
11 zusammen. Für Deutsch gibt es nur das.

12  
13 **2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres**  
14 **Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und**  
15 **Deutschlehrer helfen können?**

16  
17 Ich denke, wir studieren sehr viel Praxis und Methodik. Wir verstehen auch besser die  
18 deutsche Sprache, und auch die kulturellen Sachen. Das hilft.

19  
20 **3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den**  
21 **Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch**  
22 **anders legen?**

23  
24 Probleme sehe ich mit der Sprache. Die Leute, die normalerweise anfangen, hier Deutsch  
25 zu lernen, die konnten vorher kein Deutsch – oder wenn, nur ganz, ganz wenig. Wenn sie  
26 hierher kommen, dann denken sie: „Naja, jetzt lerne ich Deutsch“, aber das ist nicht so.  
27 Also, der Unterricht ist schon auf Deutsch, aber wir lernen nicht, wie man spricht, oder  
28 Verben, oder Wortschatz oder so, deswegen sagen alle Lehrer, es ist besser, zum Sprachen-  
29 zentrum zu gehen. Am besten macht man beides, *graduação* und auch einen Deutschkurs,  
30 sonst geht es nicht. Ich selbst war schon in Deutschland, aber ich denke, wenn ich nicht  
31 nach Deutschland gegangen wäre, dann könnte ich überhaupt nicht so unterrichten wie  
32 jetzt. Man kann sonst einfach nicht gut sprechen, nicht gut artikulieren, und das ist sehr  
33 schlecht. Ich denke, sie sollten schon mehr die Sprache unterrichten, und auch Grammatik  
34 und Methode und alle diese Sachen, auch Literatur dazu.

35  
36 **4. Welche Tätigkeiten, die Sie als Lehrerin an einer PASCH-Schule leisten, erschei-**  
37 **nen Ihnen besonders nützlich, sinnvoll und effektiv?**

38  
39 Ich arbeite mit Jugendlichen. Ich arbeite sehr gern mit Spielen, und sie mögen es, sie lernen  
40 einfacher.

41 **5. Welche Perspektiven haben die Schüler der PASCH-Schulen, wenn sie die Schule**  
42 **beendet haben? Ist es eine Alternative für sie, dann auch ein Deutschstudium zu**  
43 **beginnen?**

44

45 Ein paar Schüler denken schon daran, zur Universität zu kommen und Deutsch zu studie-  
46 ren. Ich habe hier zwei, die überlegen: „Ja, vielleicht mache ich das.“ Und ein paar können  
47 sich etwas mit Tourismus vorstellen, oder mit Ingenieurwissenschaften, das ja auch mit  
48 Deutsch zu tun hat. Sie denken schon darüber nach, was sie mit der deutschen Sprache  
49 machen können. Und ich sage immer, sie sollen überlegen und etwas auswählen, das mit  
50 Deutsch zu tun hat. Sie lernen die Sprache drei Jahre lang, und das ist schon was.

Interview 53

Hintergrund: Goethe-Institut Rio de Janeiro

Dauer: 15:33

1 **1. Würden Sie sagen, dass das Interesse an Deutsch in Brasilien tendenziell am**  
2 **Steigen ist? Lässt sich das mit Zahlen belegen?**

3  
4 Das Interesse steigt, das können wir auch mit Zahlen feststellen. Auch die Anzahl der An-  
5 bieter steigt – nicht nur die Unis haben ihre eigenen Kurse für die universitäre bzw. aka-  
6 demische Gemeinde erweitert, sondern auch Privatschulen, wie zum Beispiel das Instituto  
7 Cultural Germânico von Niterói: Die haben vor kurzem eine neue Filiale hier in der  
8 Nordzone, in Tijuca, eingeweiht. Und das ist natürlich ein Zeichen dafür, dass es sich wirk-  
9 lich lohnt, in dem Bereich zu investieren. Was die Anzahl im Institut angeht: wir haben  
10 einen kleinen Anstieg festgestellt. Natürlich wünschen wir uns mehr Zahlen, ja, am besten  
11 40%. Aber auch mit den 4 bis 6%, die wir in diesem Jahr gehabt haben, können wir sagen,  
12 dass wir zufrieden sind – vor allem jetzt, wo wir in einem Krisenmoment sind. Das Interes-  
13 se an Fremdsprachen steigt im Allgemeinen. Das ist natürlich auf der einen Seite sehr posi-  
14 tiv, auf der anderen Seite bedeutet das eine große Herausforderung, sowohl für die Lehrer  
15 als auch für die Lerner selber, die wirklich sehr große Schwierigkeiten haben.  
16 Bei den Lernern sehe ich ganz allgemein die Schwierigkeit, Fremdsprachen zu lernen, da  
17 die Erfahrungen in der Schule nicht optimal sind. Das, was in der Schule praktiziert wird –  
18 da meine ich sowohl die Privatschulen als auch die öffentlichen Schulen, mit ein paar Aus-  
19 nahmen natürlich – ist nicht das, was wir eigentlich als modernen Sprachunterricht be-  
20 zeichnen können: Da wird sehr viel auswendig gelernt, die kommunikative Fähigkeit wird  
21 nicht gefördert. Ja, und dann kommt der Lerner in einen Privatkurs, da, wo die meisten  
22 dann wirklich eine Sprache lernen, und weiß nicht, wie er mit dem ganzen Pensum umge-  
23 hen soll. Da spielt natürlich der Lehrer als Berater, als Betreuer, eine fundamentale Rolle.

24  
25 **2. In Hinblick auf die Universitäten: Geht eher die Mehrheit der Absolventinnen**  
26 **und Absolventen der Graduação em Letras-alemão in den Sprachunterricht, oder ist**  
27 **das eher die Minderheit?**

28  
29 Wenn wir bedenken, dass von vielleicht 20 Studierenden, die anfangen Germanistik zu  
30 studieren, durchschnittlich so zwei, drei bis zum Ende des Kurses kommen, dann denke  
31 ich, dass zwei von diesen drei gute Chancen hätten. Das heißt, wenn sie wirklich im DaF-  
32 Bereich arbeiten wollen. Und das ist jetzt die Frage: Es gibt doch eine Nachfrage, dadurch  
33 dass wir wirklich eine gewisse Erweiterung und Öffnung von Anbietern haben in unserem  
34 Bereich, hier im BKD-Bereich in der Region. Da hätten sie wirklich gute Arbeitschancen,  
35 das kann man mit zwei, drei Beispielen feststellen. Große Schulen, wie Cruzeiro oder Cor-  
36 covado, stellen jedes Jahr im Durchschnitt zwei, drei neue Lehrer ein. Und woher kommen  
37 sie? Aus Brasilien, hier, aus Rio. Denn die Schulen wollen nicht mehr das Risiko eingehen,  
38 einen Nichtbrasilianer einzustellen, der nicht die notwendigen Papiere hat, und den sie  
39 deswegen zwei oder drei Jahre später entlassen müssen. Deswegen haben diese Studenten  
40 wirklich Vorrang, zum Beispiel die, die auf Lehramt studiert haben.

### 3. Wie sind die Perspektiven, Deutsch an öffentlichen Schulen zu verankern?

Da bin ich ganz pessimistisch, aus einem ganz konkreten Grund. Wir versuchen seit zwei Jahren, das Projekt *Dupla Escola* auf die Beine zu stellen. Das war ein Projekt für uns hier am Goethe-Institut, in Zusammenarbeit mit den Universitäten und mit dem Generalkonsulat. Wir haben leider Pech gehabt, denn es ist den Spaniern gelungen, den Amerikanern gelungen, den Franzosen – sogar den Türken und den Chinesen! – aber den Deutschen nicht. Das war wirklich ein Problem des Tempos, würde ich mal sagen, denn im Moment befinden wir uns in einer schrecklichen Krise. Ja, also der Bundesstaat investiert wirklich keinen Pfennig in Bildung, in das Bildungssystem. Das heißt, es wird eher abgebaut. Das wäre wirklich ein Meilenstein in Richtung Verbreitung oder sogar Einführung in das öffentliche System gewesen, und das sehe ich jetzt nicht mehr so positiv. Das wird nicht passieren, dieses Jahr nicht und auch nicht nächstes Jahr. Das heißt, das war wirklich die konkrete Möglichkeit, die wir gehabt hätten. Ansonsten, was Fremdsprachen betrifft, sind wir in Brasilien und auch hier im Bundesstaat wirklich sehr hinterher. Wir liegen Jahrzehnte zurück, sind da wirklich rückständig.

### 4. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer helfen können?

Die Universitäten, die wir hier in Rio haben und die Germanistikurse anbieten, sind ziemlich unterschiedlich. Wir haben in den letzten Jahren den Aufbau eines neuen Profils an der UERJ miterlebt, und gleichzeitig haben die anderen Unis verhältnismäßig weniger gemacht – ich meine jetzt im DaF-Bereich. Denn Germanistik, vor allem Auslandsgermanistik, ist ein weites Feld, es wird natürlich sehr viel Literatur studiert, und Landeskunde, und die Sprache selbst, aber der DaF-Bereich, der existiert vor allem an der UERJ, da wird wirklich in diese Richtung hin gearbeitet. Diese Studenten, aufgrund ihrer Erfahrung, auch an der Uni Jena in der letzten Zeit, die sind sprachlich sehr gut vorbereitet, das heißt sie finden wirklich sehr schnell einen Arbeitsplatz: Sie fallen bei Interviews auf, denn diese mündliche Kompetenz spielt natürlich eine Rolle. Was ein Problem bleibt, auch an der UERJ, und das ist wirklich eine Frage der Erfahrung, das ist die Praxis, né, also die praktische Arbeit im Unterricht. Vor allem in den Schulen, denn der DaF-Bereich fokussiert vor allem den Erwachsenen-Bereich. Und in den Schulen haben wir den Primarbereich und den Sekundarbereich, das heißt, man arbeitet mit Kindern und Teenagern – und da sehe ich wirklich noch eine große Lücke in der Ausbildung.

Es geht vor allem um die didaktischen Kompetenzen, aber auch um Lernpsychologie: Wenn man mit Kindern arbeitet, ist man Erzieher. Zuerst ist man Erzieher, dann ist man Deutschlehrer. Das heißt, wenn ein Lehrer da vor der Klasse steht und die Kinder einfach herumspringen und Witze erzählen und er nicht weiß, was er da machen kann, dann ist er verloren, dann ist das Ganze aufgeschmissen, weil er nichts weiter machen kann. Und es kann sein, dass er dann entlassen wird, weil er über diese bestimmte Kompetenz nicht verfügt. Okay, das kann man natürlich lernen, né. An der Uni, da kann man natürlich mindestens theoretisch darauf vorbereitet werden. Aber wenn man kein Wort davon hört, dann hat man Schwierigkeiten.

**5. Was ist die Rolle und der Beitrag des Goethe-Instituts – auch im Gefüge der anderen Mittlerorganisationen – für die Förderung der deutschen Sprache hier vor Ort?**

Der besondere Beitrag ist die Infrastruktur des Goethe-Instituts, die Ausstattung der Unterrichtsräume, und natürlich die Arbeit mit den neuen Medien. Das heißt, ein Lehrer am Goethe-Institut wird ständig fortgebildet, er wird ständig informiert über den Stand der Dinge im Bereich DaF, und er erlebt das in der Praxis. Wir haben Gruppenarbeiten, wir haben auch Seminare hier im Inland sowie im Ausland, und es geht nicht ohne. Das heißt, was man hört, das wird gleich in der Praxis umgesetzt. Und das ist meiner Ansicht nach der größte *diferencial* vom Goethe-Institut hier in der Stadt und insgesamt auf der Welt. Während andere Anbieter immer noch mit Kreide arbeiten – hier nehme ich die Kreide als Symbol für einen klassischen Unterricht, wo ich als Lehrer Fragen stelle und der Lerner brav drauf reagieren soll – sind wir viele Schritte weiter. Und das sehen wir ganz konkret an den Ergebnissen, die unsere Schüler im Unterricht zeigen: Die machen wirklich mit, die sprechen sehr viel. Wir arbeiten mit modernen Büchern, und wir können damit umgehen – man kann ja auch moderne Bücher zur Verfügung haben und trotzdem auf eine klassische Art und Weise weiterarbeiten. Das heißt, das Material spielt eigentlich nicht unbedingt die wichtigste Rolle: Man muss einfach als Lehrer wissen, was man in einem modernen Fremdsprachenunterricht alles machen kann, damit diese Fertigkeiten und Kompetenzen gefördert werden. Schwarz auf weiß ist es schön – aber die Praxisarbeit ist etwas anderes. Und wir sind Praktiker. Das Goethe-Institut ist keine wissenschaftliche Institution, wir nehmen aber sehr viel von der Wissenschaft und versuchen das wirklich in die Praxis umzusetzen – und das gelingt uns.

**6. Welche Relevanz kommt dem Goethe-Institut für die Kulturarbeit und als „Brücke der Verständigung“ zu?**

Ja, das Goethe-Institut hat weltweit genau diese Rolle. In Städten wie Rio und São Paulo, wo das kulturelle Angebot sowieso groß ist, fällt das Goethe-Institut nicht so auf – das ist ein Fakt. In Städten wie Salvador, Porto Alegre, Curitiba, und sogar Belo Horizonte, wo wir Partner haben, ist das Goethe-Institut, sagen wir mal, viel bekannter als Veranstaltungsort. Das hängt nicht nur mit der Lage des Goethe-Instituts zusammen, sondern vor allem damit, wie das Institut ausgestattet ist. Wir in Rio sind ein Werkstock-Institut: wir haben keinen Hörsaal, kein Theater. Das heißt wir arbeiten eng zusammen mit unseren Partnern, also *Paço Imperial*, *Centro Cultural do Banco do Brasil*, *Caixa Econômica*, die uns eigentlich diese notwendigen Räumlichkeiten anbieten. Und konsequenterweise wird das Goethe-Institut nicht so groß geschrieben: natürlich kommt dort als erstes BB – *Banco do Brasil* – zum Vorschein, und nicht das GI, das Goethe-Institut. Das heißt, wir sind schon aktiv, nach wie vor, bei Musikveranstaltungen, Theater und Kino- sowie Filmfestivals, aber ich habe den Eindruck, dass wir so als große Institution nicht mehr so stark wahrgenommen werden. Und da spreche ich wirklich, ich betone das, für Rio.

## Interview 54

Hintergrund: Arbeit an einer privaten Sprachschule  
Leitungsfunktion im Deutschlehrerverband ABRAPA

Dauer: 14:11

1 **1. Haben Sie eine Vorstellung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação**  
2 **em Letras-alemão an den brasilianischen Universitäten nach dem Ende ihres Stu-**  
3 **diums machen?**

4  
5 Einen Verdacht habe ich schon, aber es ist schwer zu sagen. Ein großes Problem, das ich  
6 sehe, ist auch der Arbeitsmarkt. Auf der einen Seite brauchen wir Deutschlehrer – in allen  
7 Bereichen, also in Schulen, in Privatinstituten, überall. Auf der anderen Seite ist die Bezah-  
8 lung nicht so wie erwartet. Und viele ergreifen dann in der Tat nicht den Beruf des  
9 Deutschlehrers, weil die Bezahlung sich nicht lohnt. Das ist ein Punkt, den ich sehe. Was  
10 ich auch sehe: Es sind viele, die anfangen, Deutsch zu lernen. Sie fangen an einer Privat-  
11 schule oder am deutschen Kulturzentrum damit an, da beginnen sie, und dann wollen sie  
12 doch eine akademische Laufbahn verfolgen. Sie beginnen dann mit einem Master, oder  
13 machen dann auch einen Doktor, und bekommen ein Stipendium nach Deutschland oder  
14 für eine brasilianische Universität. Und die meisten hören dann sofort auf mit der Arbeit.  
15 Das heißt, die Universitäten nehmen uns die Arbeitskraft auch wieder weg.

16  
17 **2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres**  
18 **Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und**  
19 **Deutschlehrer helfen können?**

20  
21 Was sie tatsächlich mitbringen nach dem Studium? Uff, das ist schwer zu sagen, weil es  
22 ziemlich unterschiedlich ist. Fast alle haben heute eine Deutschlernerfahrung, und diese  
23 Erfahrung ist wichtig – meines Erachtens ist es das, was heute zählt, sogar mehr als die  
24 Sprachkenntnisse. Das ist meine Erfahrung. Ich habe gerade vorhin eine Lehrprobe gehabt  
25 mit einer Kandidatin. Letzte Woche hatte ich das mit einem Kandidaten, der sehr kompe-  
26 tent ist, Niveau C1, und heute war eine mit Niveau B2 dran. Die war viel, viel besser im  
27 Unterrichten, weil sie diese Erfahrung aus Deutschland mitbringt, und auch diese Kompe-  
28 tenz, wie man mit einer anderen Kultur umgeht. Also ich finde, was die heute mitbringen  
29 aus der Universität, das sind nicht nur die Sprachkenntnisse – viele erwerben die Sprach-  
30 kenntnisse auch außerhalb der Universität, also mit einem Deutschlandaufenthalt, mit der  
31 Familie, oder mit einem Sprachkurs – sondern auch die Kompetenz. Also zuerst diese Aus-  
32 landserfahrung, und auch die Kompetenz, mit Menschen umzugehen. Aber ich kann nicht  
33 sagen, ob sie das an der Universität lernen – ich glaube, das hat nichts mit der Universität  
34 zu tun. Was sie vielleicht aus der Universität mitbringen, ist die didaktische Kompetenz,  
35 das ja.

36  
37 **3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Was fehlt den**  
38 **Absolventen möglicherweise? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch**  
39 **anders legen?**

40 Das wäre der Fokus auf diese Kompetenzen, die nicht auf Sprachkenntnissen oder wissen-  
41 schaftlichen Kenntnissen basieren. Da ist zum Beispiel die Fähigkeit, mit Konflikten in der  
42 Klasse umzugehen – die nicht selten vorkommen, entweder zwischen Studenten selbst,  
43 oder auch zwischen der Lehrperson und Studierenden. Wichtig ist auch die Erfahrung,  
44 passend mit Stärken und Schwächen innerhalb einer Gruppe umzugehen. Also ich glaube,  
45 diese „Gruppenkompetenz“ fehlt, also wahrzunehmen, was die Bedürfnisse sind, und was  
46 die Lernenden erwarten. Ich weiß nicht, ob das das richtige Wort ist, aber ich meine diese  
47 Kompetenz, mit Menschen umzugehen in der Gruppe – das fehlt meines Erachtens. Und  
48 das lernen sie nicht. Jetzt will ich nicht pauschalisieren, aber das ist nicht der Fall in den  
49 Universitäten. Sie haben die wissenschaftlichen Kenntnisse, bestenfalls auch die sprachli-  
50 chen Kenntnisse, aber es fehlt die Kompetenz, mit Gruppen umzugehen und mit Men-  
51 schen umzugehen. Das ist, was ich hier im Alltag bemerke.

52

53 **4. Wo sehen Sie in dem Gefüge zwischen den verschiedenen Akteuren – Universitä-**  
54 **ten, DAAD, Goethe – die Rolle der Sprachschulen, die deutsche Sprache und Kultur**  
55 **zu fördern, und so vielleicht auch den Lehrerberuf attraktiver zu machen?**

56

57 Ich glaube, die Aufgabe der Sprachschulen ist nicht nur, intern zu arbeiten, sondern über  
58 ihre vier Wände hinaus. Wir haben zum Beispiel dieses Jahr zum ersten Mal die „Woche  
59 der deutschen Sprache“ gehabt in Brasilien. Und die Aufgabe, die wir bekommen haben,  
60 war, Veranstaltungen zu organisieren: Werben für die deutsche Sprache. Ich habe gesehen,  
61 dass viele Schulen sich brasilienweit bemüht haben, Kinoabende zu organisieren, oder Dis-  
62 kussionen... Wir haben zum Beispiel hier in der Stadt eine *Corrida de Rua* organisiert, das  
63 heißt Werbung für die deutsche Sprache, durch die *Corrida do alemão* des hiesigen Instituts.  
64 Wir hatten dann fast 2.000 eingeschriebene Sportler aus der ganzen Stadt – und das war  
65 super, das war wirklich eine große Werbung für die deutsche Sprache. Und wir haben auch  
66 ein Projekt, das heißt „Kino frei“, das ist zweimal im Monat, da haben wir einen Projekti-  
67 onssaal hier in der *Prefeitura* der Stadt, und wir zeigen dann deutsche Filme. Also, ich glau-  
68 be, es ist schon die Aufgabe der Sprachschulen, neben dem Goethe-Institut und dem  
69 DAAD, Sprachpolitik zu betreiben. Das ist heute in erster Linie so.

70

71 **5. Wo wir gerade bei Sprachenpolitik sind – wie realistisch schätzen Sie die Mög-**  
72 **lichkeit ein, Deutsch auch an öffentlichen Schulen stärker zu positionieren? Was**  
73 **wären die geeigneten Wege dazu, das zu schaffen?**

74

75 Ja, also der Bedarf ist da – das ist kein Thema mehr: Deutsch ist eine sehr wichtige Sprache  
76 geworden in Lateinamerika, wie die Statistiken zeigen. Und auch in den öffentlichen Schu-  
77 len, da ist der Bedarf groß. Das Problem hängt mit der Anstellung von Lehrern zusammen.  
78 Möglich wäre hier vielleicht, eine Partnerschaft zu schaffen zwischen Universitäten und  
79 Schulen. Ich glaube, das ist der Weg: Universitäten mit Schulen, wo Studierende als Prakti-  
80 kanten eben auch an öffentlichen Schulen wirken können. Das würde zum Beispiel den  
81 Staat nicht belasten, und das wäre eine Möglichkeit. PASCH zum Beispiel ist ein sehr er-  
82 folgreiches Projekt, aber es ist auch eine sehr begrenzte Zahl von Schulen, und die liegen  
83 kaum außerhalb der größeren Städte. Ich glaube, das wäre der einzige Weg. Wir haben es  
84 hier in der Stadt einmal versucht, wir haben auch versucht, Sponsoren zu bekommen, eine  
85 große deutsche Firma ist hier am Ort, wir haben aber leider kein Sponsoring erhalten. Und

86 die Stadtverwaltung hat natürlich auch kein Geld, und auch kein Interesse, eine Stelle frei-  
87 zugeben. Ich sehe dann den Weg eigentlich über eine Universitätskooperation, zwischen  
88 einer Universität und den Schulen.

89

90 **6. Welche Tätigkeiten, die der Deutschlehrerverband ABRAPA durchführt, erschei-**  
91 **nen Ihnen besonders nützlich, sinnvoll und effektiv? Wo sehen Sie den Unterschied**  
92 **für die Deutschlehrer und die Deutschszene, wenn der Deutschlehrerverband aktiv**  
93 **ist?**

94

95 Vermutlich ist ABRAPA als Dachverband gemeint, die Vereinigung der Regionalverbände.  
96 ABRAPA hat einen sehr guten Überblick, was brasilienweit stattfindet. Aber worauf wir  
97 stolz sein können von ABRAPA...? Wenn ich das mit anderen Ländern vergleiche, wo es  
98 keinen Dachverband gibt, zum Beispiel mit Dänemark: Die haben fünf Regionalverbände,  
99 aber keinen Dachverband. Der Dialog findet dann nicht statt. Das ist wichtig, und das leis-  
100 tet ABRAPA, dass alle Deutschlehrerverbände, die Germanistik und auch DaF in Kontakt  
101 sind. Da findet dieser Dialog statt, was ich zum Beispiel in andern Ländern nicht sehe. Und  
102 ABRAPA hat das ermöglicht – ich spreche jetzt vor der Gründung des Verbandes der  
103 Germanisten. Es hat sich bis dato nichts geändert, ABRAPA vereinigt Germanisten und  
104 DaF-Lehrer unter einem Dach. Was ABRAPA geleistet hat, ist also ein Dialog zwischen  
105 Wissenschaft und Praxis. Und die Verbindung zwischen Mittlerorganisationen – DAAD-  
106 Goethe-Institut, Konsulate – mit den regionalen Verbänden, mit den Deutschlehrern und  
107 auch den Universitäten. ABRAPA ist ständiger Gast bei den Netzwerk Deutsch-Treffen,  
108 und das ist auch eine große Leistung und ein großer Beitrag von ABRAPA.



Interview 55

Hintergrund: Leitungsfunktion an einer öffentlichen Schule  
(vorher: Lehrkraft in der Deutschlehrausbildung)  
Leitungsfunktion im Deutschlehrerverband ABRAPA  
Dauer: 08:29

1 **1. Haben Sie eine Vermutung, was Absolventinnen und Absolventen der Graduação**  
2 **em Letras-alemão an Ihrer Universität nach dem Ende ihres Studiums machen?**

3  
4 Also, die meisten Abgänger vom IFPLA gehen wirklich in die Schulen und unterrichten.  
5 Mindestens für fünf Jahre, das ist vorher, bevor sie das Studium beginnen, so mit ihnen  
6 abgemacht. Das wird normalerweise auch so umgesetzt, und viele unterrichten auch wirk-  
7 lich dann das ganze Leben. Was man auch noch dazu sagen muss, ist, dass viele auch ande-  
8 re Funktionen in den Schulen übernehmen späterhin, wie zum Beispiel Leitungspositionen:  
9 Sei es Schuldirektionen oder auch pädagogische Leitungen, Fachleitungen und so weiter.  
10 Dann gibt es andere Studenten, die machen einen *Mestrado* oder einen *Doutorado* und gehen  
11 dann in die Unis. Was ich von den anderen Studenten in Brasilien weiß, zum Beispiel in  
12 Rio, ist, dass einige in die Schulen gehen, aber andere auch privat unterrichten. Oder sie  
13 gehen zu Firmen, oder studieren und bilden sich dann einfach weiter.

14  
15 **2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben die Studierenden im Laufe ihres**  
16 **Studiums, die ihnen besonders bei ihrer Arbeit als Deutschlehrerinnen und**  
17 **Deutschlehrer helfen können?**

18  
19 Also, die IFPLA-Studenten, die bekommen sehr viel für die Didaktik und die Methodik mit  
20 auf den Weg, und ich glaube, das ist wirklich ein großer Unterschied in der Praxis nachher.  
21 Immer wieder hören wir, von den Schulleitern hauptsächlich, zum Beispiel von der *Rede*  
22 *Sinodal*, die hier im Süden sehr stark ist, und wo dann auch die meisten Abgänger sind, dass  
23 die immer sagen, dass sie sehr kompetent sind, dass der Unterricht vor allem sehr gut ist.  
24 Vor allem besser als in anderen Fremdsprachen, der Englischunterricht oder der Spanisch-  
25 unterricht, und dass man das ganz genau merken kann, dass diese Lehrer anders sind. Und  
26 deswegen vielleicht haben sie dann auch später immer die Chance, eine andere Funktion zu  
27 übernehmen, wirklich eine Leitungsfunktion. Was sie vom Studium hauptsächlich mitbe-  
28 kommen haben, das ist Methodik und Didaktik.  
29 Ich glaube, es gibt schon Unterschiede zwischen dem IFPLA und anderen Universitäten,  
30 weil man am IFPLA eine Aufnahmeprüfung machen muss. Und die Studenten sollten – es  
31 ist nicht mehr so streng heute – auf jeden Fall schon auf dem Niveau B1 sein. Das heißt,  
32 sie haben schon mehrere Kenntnisse in der Sprache, und dann hat man mehr Zeit, um  
33 Didaktik und Methodik zu machen, man macht die Sprache weiter, und bis zum Ende des  
34 Studiums sollten sie auf dem Niveau C1/C2 sein. Und das ist in vielen, oder vielleicht in  
35 den meisten anderen Ausbildungen in Brasilien nicht möglich, dass die Studenten so gut  
36 Deutsch können am Ende. Ich glaube, wenn man die Sprache nicht so gut kann, dann kann  
37 man auch nicht so viel lernen während des Studiums – das ist der Unterschied.  
38

**3. Wo sehen Sie Defizite, wenn es um die Deutschstudiengänge geht? Sollten die Universitäten ihre Schwerpunkte noch anders legen?**

Zuerst würde ich sagen, dass in einigen Ausbildungen vielleicht wirklich mehr für die Sprache gemacht werden müsste, damit die Studenten wirklich weiter kommen als zum Beispiel nur B1 oder B2 am Ende des Studiums. Ich denke, das wäre sehr wichtig. Was im Moment auch ein großes Problem in Brasilien ist: Es fehlen sehr viele Deutschlehrer. Obwohl wir mehrere Ausbildungsstätten haben, ist es immer wieder das Thema: Man weiß nicht genau, wie man eigentlich Studenten gewinnt, weil in Brasilien der Lehrerberuf sehr schlecht bewertet wird. Das gilt für alle Sprachen, vielleicht für Deutsch sogar weniger, denn der Deutschlehrerberuf ist immer noch attraktiver als andere Berufe als Lehrer. Trotzdem ist es sehr schwierig, Studenten zu gewinnen. Darum wäre es wichtig, würde ich sagen, dass die Unis sich Gedanken machen, wie man eigentlich in Brasilien Studenten gewinnen kann für den Lehrerberuf. Es gibt ja Programme, von CAPES zum Beispiel, wie das PIBID, das ist ein Programm für angehende Lehrer, das auch sehr motivierend ist für Studenten, weil sie schon während des Studiums üben und die Schulen kennen lernen können. Das soll zur Zeit zum Beispiel abgeschafft werden in Brasilien – das ist vielleicht eine Sache, mit der wir uns im Verband auch beschäftigen können, und auch die Unis sollten wirklich dieser Sache nachgehen. Das ist schwierig, das wissen wir, aber das wäre sehr wichtig.

**4. Welche Tätigkeiten, die der Deutschlehrerverband durchführt, erscheinen Ihnen besonders nützlich, sinnvoll und effektiv? Wo sehen Sie den Unterschied für die Deutschlehrer und die Deutschszene, wenn der Deutschlehrerverband aktiv ist?**

Also, da ABRAPA ein Dachlehrerverband ist, ist das eine schwierige Frage. Normalerweise managen und motivieren wir die Arbeit der Regionalverbände. Die Regionalverbände haben ja eine bessere Sicht bzw. einen besseren Überblick über das, was in den Regionen passiert. Was wir auf jeden Fall immer wieder versuchen, ist diese Arbeit zu begleiten, und zu sehen, wie wir helfen können. Aber so, dass wir genau sagen können, welche Maßnahmen wir ergreifen könnten, das ist schwierig zu sagen, weil Brasilien auch zu groß ist... Aber wir versuchen uns zum Beispiel zu engagieren, wenn es um Projekte geht wie das PIBID, oder selbst auch diese Nationalprüfung, das ENEM. Das soll eigentlich so eine Abschlussprüfung sein für den *Ensino Médio*, und da ist zum Beispiel Deutsch als Fremdsprache noch nicht vorgesehen. Darum kämpfen wir immer. Das wissen wir auch, dass das schwierig ist, aber wir versuchen immer auch den Kontakt zu der brasilianischen Seite, zur brasilianischen Regierung, zu vermitteln, weil das auch sehr wichtig ist, né, wie zum Beispiel bei diesen Programmen wie *Idiomas sem Fronteiras*.

## Interview 56

Hintergrund: Emeritierter Professor mit langjähriger Lehr- und Forschungserfahrung im brasilianischen Kontext

Dauer: 26:03

1 **1. Seit wann sind Sie hier in Brasilien als Hochschuldozent tätig?**

2  
3 Seit 1977 unterrichte ich hier an der Universität – in der *área de alemão*. Ich bin hier 1966 als  
4 Student angekommen, um das Werk von João Guimarães Rosa, *Grande Sertão – Veredas*, zu  
5 studieren. Das war der Grund meiner Reise hier nach Brasilien, vor genau 50 Jahren. Und  
6 dann... Ich hatte von Anfang an Kontakt vor allem zu Erwin Theodor Rosenthal, der ja an  
7 der USP in São Paulo die *área de alemão* geleitet hat, und hatte auch schon die Möglichkeit,  
8 1967 war das wohl, hier zu arbeiten. Aber ich wollte erstmal meine *graduação* fertig machen,  
9 dann meine Promotion – dazu bin ich zurückgegangen nach Deutschland – und dann habe  
10 ich erstmal in der Literaturtheorie an der katholischen Universität unterrichtet. Für das  
11 Weitere möchte ich auch meinen Kollegen von der katholischen Universität erwähnen,  
12 Haroldo de Campos, der sagte mir: „Sag mal, warum beschäftigst du dich eigentlich nicht  
13 auch mit deutscher Literatur?“ Denn ich bin ja Romanist, vom Ausgang her, mit Promoti-  
14 on in Brasilianistik, und da sagte ich: „Ja, você tem razão, Haroldo.“ Und dann habe ich in  
15 der Literaturtheorie Kurse gegeben über Brecht, über Kafka, über Benjamin, und so war  
16 ich auch einigermaßen gut vorbereitet für die Aufnahmeprüfung dann hier, für den *concurso*.  
17 Seit April '77 lehre ich hier, heute aposentado, *professor senior*, und im nächsten Jahr werden  
18 es immerhin 40 Jahre als Dozent hier an der Uni. Das ist der Hintergrund.

19  
20 [ ... ]

21  
22 **2. Haben sich Ihrer Meinung nach die Interessen und Motive der Studierenden in**  
23 **den letzten 30 bis 40 Jahren sehr verändert?**

24  
25 Ja, also da muss ich jetzt ein bisschen improvisieren und so Impressionistisches einblenden.  
26 Ich würde sagen, da gibt es verschiedene Punkte, die ein Studium der Deutschen Kultur –  
27 also Sprache, Literatur, Kultur im weitesten Sinne – interessant machen für einen Brasilia-  
28 ner. Es ist, geografisch gesehen, das zentrale Land in Europa, mit großen Plus- und großen  
29 Minuspunkten. Also erstmal, es ist ein Land, du hast Kontakt praktisch zu allen anderen  
30 Ländern Europas, und es ist ein Land, schwer belastet durch seine Geschichte, das Land,  
31 von dem die zwei Weltkriege ausgegangen sind. Und das ist besonders fühlbar in meiner  
32 Heimatstadt Berlin. Also, eine Einführung in die deutsche Kultur, oder selbst in DaF, wenn  
33 du willst, im weitesten Sinne, wäre einfach ein Spaziergang oder eine Spazierfahrt durch  
34 Berlin. Wenn du nämlich, wie wir das 2013 bei unserer Abiturfeier gemacht haben – also  
35 ich rede von meinen Klassenkameraden vom Französischen Gymnasium – wir haben '63  
36 Abitur gemacht, und haben die 50 Jahre gefeiert, das 50-jährige Jubiläum, mit einer Fahrt  
37 auf der Spree. Also ab dem „Haus der Kulturen der Welt“, da kommst du also vorbei am  
38 Reichstag, am Bundeskanzleramt, an dem Ort, wo Hitler auch geplant hatte den großen  
39 Dom für die geplante Hauptstadt „Germania“ zu bauen, du kommst vorbei am Bahnhof

40 Friedrichstraße, am Pergamonmuseum, an der Museumsinsel. Dann kommst du vorbei an  
41 dem Ort, wo das Parlament der DDR stand – und da sagte der offizielle Sprecher des Boo-  
42 tes: „Dieses Gebäude wird jetzt abgerissen, wir sind 2013, weil es auf einem falschen Ge-  
43 schichtsverständnis basierte.“ Und da fragte ich meinen Klassenkameraden Peter: „Peter,  
44 ja, was ist denn dann das richtige Geschichtsverständnis?“ Und da sagte er: „Da, auf der  
45 anderen Seite.“ Da fuhren wir also an der Berliner Altstadt vorbei, und da siehst du hoch  
46 zu Ross einen germanischen Ritter, der das Schwert hebt, um irgendwelche Leute nieder-  
47 zumetzeln. Das ist also das richtige Geschichtsverständnis, ja? Und dann ging es halt wei-  
48 ter, vorbei an der Brücke der deutschen Einheit, und dann quer durch Kreuzberg, bis nach  
49 Charlottenburg und dann wieder rauf. Ja – ich erzähle das also, diese Stadt ist wirklich fas-  
50 zinierend, weil sie die wichtigsten Momente der deutschen und damit auch der europäi-  
51 schen Geschichte der letzten 200 Jahre (oder noch länger) vor Augen führt, né. Und da  
52 kannst du natürlich dann einsteigen, sowohl in die Literatur, du kannst das vertiefen mit  
53 der Lektüre zum Beispiel von Döblins „Berlin Alexanderplatz“, oder von Peter Schneiders  
54 „Die Mauerspringer“. Oder du kannst auch natürlich die Sprache untersuchen, also ir-  
55 gendwelche, ich würde mal sagen... also gucken wir uns doch die Berliner Zeitungen mal  
56 an, was die so auf ihren ersten Seiten bieten, né. Wie ist eine Zeitung organisiert? Also,  
57 nehmen wir mal eine Zeitung, die von Intellektuellen nicht gelesen wird, aber ich lese sie  
58 immer, und zwar die „BZ“, die Berliner Zeitung. Weil die ist so volkstümlich, um nicht zu  
59 sagen populistisch gemacht, und da hast du zum Beispiel auch an jedem Tag – zensiere  
60 mich, wenn es notwendig ist – eine Seite mit Fragen über Sex. Also sowas wird ja an man-  
61 chen Schulen bewusst ausgeklammert, und da hast du dann wirklich das einschlägige Vo-  
62 kabular, was ja *adolescentes*, Heranwachsende, schon immer interessiert und was an der Schu-  
63 le ausgeblendet wird. Also das bloß als Beispiel jetzt, für etwas, was einen Brasilianer moti-  
64 vieren kann, sich heutzutage mit deutscher Kultur zu befassen. Und noch ein bisschen wei-  
65 ter zurück, den Kulturteil etwas vertiefend: es ist erstaunlich, wie wichtige philosophische  
66 Ansätze es in der deutschen Kultur gibt, die doch auch nach Brasilien strahlen irgendwie.  
67 Du hast also – gerade hier auch an der USP – ich erinnere an den Aufsatz meines Kollegen  
68 Jorge de Almeida aus der Teoria Literária in dem Buch „Deutsch-brasilianische Beziehun-  
69 gen“, dort hat er also sehr schön zusammengefasst den Einfluss der deutschen Philosophie  
70 hier in Brasilien. Also, sagen wir mal, angefangen bei Kant und Hegel, dann weiter über  
71 Marx und Nietzsche, auch Freud natürlich, bis zu Walter Benjamin und den Vertretern,  
72 Adorno, Horkheimer, und den neuesten Vertretern. Also, das ist besonders attraktiv –  
73 nicht nur für *Letras*, sondern auch für all die Fächer, die im Nachbargebäude untergebracht  
74 sind, also Ciências Humanas: Filosofia, Ciência Sociais, und noch weiter, im übernächsten  
75 Gebäude, História.

76

77 **3. Geht es bei den Studierenden zunehmend auch um praktische Aspekte, z. B.**  
78 **einen funktionalen Sprachgebrauch und wirtschaftliche Gründe?**

79

80 Durchaus. Also da ist mir in Erinnerung, dass verschiedene Studenten und Studentinnen  
81 von uns ihre Kenntnisse des Deutschen ganz praktisch in dieser Richtung genutzt haben  
82 und dann halt in deutschen Firmen hier in São Paulo und in der Region São Paulo arbeiten.  
83 Ja, das ist ein handfester Grund. Also, das sind jetzt Informationen, die ein paar Jahre zu-  
84 rück liegen, aber es ist gut möglich, dass das weiter geht, denn natürlich: Deutschland ist ja  
85 die viertgrößte Wirtschaftsmacht der Welt, und das hat auch seinen Einfluss in Brasilien.

86 Es ist ja so, wie wir alle wissen, dass São Paulo die größte Konzentration an deutschen  
87 Firmen außerhalb Deutschlands aufweist.

88

89 **4. Ist Ihrer Meinung nach das Deutschstudium der USP stark von einem akademi-**  
90 **schsen Anspruch geprägt, damit die Absolventen dann eine pós-graduação durch-**  
91 **laufen?**

92

93 Ja, ich würde schon sagen, beides spielt eine Rolle. Also, die *graduação* hat einen Wert für  
94 sich. Also wenn du einen guten Abschluss hast hier in der *graduação*, dann bedeutet das  
95 durchaus, soweit ich das sehe, ein gutes Sprungbrett, um hier eine Stelle zu finden. Also vor  
96 allem außerhalb der Universitäten. In den Universitäten ist es erstmal schwierig geworden,  
97 und zweitens in den Universitäten, für eine universitäre Laufbahn, brauchst du die *pós-*  
98 *graduação*. Und gleichzeitig ist natürlich, das vermitteln wir in der *graduação*, implizit und  
99 explizit, wer die Fähigkeit dazu hat, in der *pós-graduação* weiterzumachen, der sollte das auch  
100 tun, und immer wieder haben wir dann Talente – also ich habe ja unter meinen Doktoran-  
101 den auch verschiedene Beispiele von Studierenden, die die Fähigkeit haben, dann Universi-  
102 tätsdozenten zu werden, und ich freue mich, dass das in verschiedenen Fällen so gelaufen  
103 ist. Und der Impuls, der sozusagen aus der *graduação* kam, sich so fortgesetzt hat, und dass  
104 diese doutorandos von mir, die heute auch nicht mehr die Jüngsten sind, verschiedene von  
105 denen sind auch schon so um die 50 Jahre alt, dass die dieses Werk schön fortsetzen. Das  
106 ist mir eine besondere Freude.

107

108 **5. Wo liegen die Themenschwerpunkte in der Abteilung: Geht es vor allem um Ver-**  
109 **gleiche, um kontrastive Arbeiten, oder doch eher getrennt, entweder um deutsche**  
110 **oder brasilianische Themen?**

111

112 Es gibt auch vergleichende Arbeiten. Also das Vergleichende finde ich eigentlich interes-  
113 santer, weil es wünschenswert ist, aus allen Gründen, zum Dialog zwischen den Kulturen  
114 beizutragen. Und du hast natürlich dann auch Autoren... Also ich sehe das zum Beispiel  
115 bei der Theaterbearbeitung, die ich mit Lehrern und Schülern aus der Peripherie von Belém  
116 in den letzten sechs Jahren gemacht habe. Wir haben erstmal praktisch begonnen, ganz  
117 pragmatisch, die Werke eines dortigen Romanciers, Dalcídio Jurandir, umzusetzen in szeni-  
118 sche Adaptationen, und dann im Rückblick darauf habe ich dann gesucht: Was wäre eigent-  
119 lich jetzt die theoretische Grundlage? Und da ist mir aufgefallen, dass unschwerflich von  
120 Anfang an, zumindest bei mir, dann doch Sachen dabei waren, die ich von Bertold Brecht  
121 gelernt habe. Also wie das Lehrstück, oder, noch besser, das Lernstück. Und was alles da-  
122 zugehört, also Spaß am Theater, das Theater als Forschungslabor... Solche Sachen kom-  
123 men dann auch in Dissertationen zum Ausdruck.

124 Noch einmal zur Motivation brasilianischer Studierender in Bezug auf die deutsche Kultur:  
125 Mir fällt ein, das war ganz wichtig für mich, das habe ich im Rückblick gemerkt, du weißt  
126 ja, wie ich dir erzählt habe, ich bin wegen eines brasilianischen Romans nach Brasilien ge-  
127 gangen, mit 22 Jahren. Die Grundlage dafür waren zwei Bücher, bestimmt für Knaben ab  
128 zehn oder zwölf Jahren, die habe ich also in dem Alter gelesen. Das erste hieß „Junge, das  
129 ist Brasilien“, und das zweite „Urwaldfahrt in Brasilien“. Mit anderen Worten, worauf ich  
130 hinaus will, ist, so war es zumindest etwa zehn Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg: Wir  
131 Heranwachsende, wir haben uns interessiert für Länder in der weiten Welt, ja, also in Über-

132 see. Es wäre also interessant zu erforschen, was wäre die Entsprechung dazu im Kontext  
133 Brasiliens? Also jetzt nicht nur mit Blick auf Deutschland, sondern inwiefern werden die  
134 brasilianischen Kinder und Jugendlichen motiviert, sich für andere Länder zu interessieren,  
135 möglichst Länder in der weiten Welt. Also diese „Reise- und Abenteuerliteratur“, das war  
136 für mich prägend. Ich habe also statt der großen Werke der Weltliteratur – die habe ich erst  
137 relativ spät gelesen – aber für mich war Reise- und Abenteuerliteratur wichtig. Wie zum  
138 Beispiel Heinz Helften: „Ich radele um die Welt.“ Davor liegt natürlich – den habe ich al-  
139 lerdings nicht gelesen, weil den alle gelesen haben – Karl May, klar. Also für mich waren  
140 die beiden prägenden Bücher diese beiden, „Junge, das ist Brasilien“ und „Urwaldfahrt in  
141 Brasilien“, und davor noch, das kennst du wahrscheinlich nicht, das war so mit sieben Jah-  
142 ren, da habe ich das erste bekommen, ein Sanella-Album – also, Sanella ist eine Margari-  
143 nemarke. Ich habe meine Mutter immer dazu angehalten, diese Margarine zu kaufen, denn  
144 du bekamst ein Bild, ein buntes Bild, und dann gab es ein Album, wo du dann die hundert  
145 Bilder eingeklebt hast. Da kam zuerst Afrika, dann Mittel- und Südamerika – darüber habe  
146 ich also schon mit sieben Jahren gelesen – dann China, Tibet, Japan. Also die fernen Kon-  
147 tinenten, né. Das wäre also interessant zu erforschen, wie ist im Augenblick die Szene der  
148 brasilianischen Kinder- und Jugendliteratur, ein Blick darauf. É isso, acho.  
149  
150 [ ... ]

## Abkürzungsverzeichnis

In das folgende Verzeichnis werden vornehmlich Abkürzungen und Fachbegriffe aufgenommen, die in den auf Deutsch geführten Interviews gebraucht wurden, aber vor allem in Brasilien geläufig und damit einem Leser ohne weiterführende regionale Kenntnisse nicht ohne weiteres verständlich sind.

Begriff / Abkürzung	Erklärung
ABEG	Associação Brasileira de Estudos Germanísticos: Vereinigung der brasilianischen Germanisten
ABNT-Normen	Associação Brasileira de Normas Técnicas: Normungsbehörde, im Fachbereich bekannt v. a. durch ihre umfassenden Regeln für wissenschaftliche Publikationen
Alemão	Deutsch (als Schul- bzw. Studienfach)
ALMA-H	Sprachwissenschaftliches Forschungsprojekt zur Erstellung eines Atlas' zum Sprachkontakt in Südbrasilien
APA-Rio	Associação de Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro: Deutschlehrerverband des Bundesstaates Rio de Janeiro
APPA	Associação Paulista de Professores de Alemão: Deutschlehrerverband des Bundesstaates São Paulo
ARPA	Associação Riograndense de Professores de Alemão: Deutschlehrerverband des Bundesstaates Rio Grande do Sul
Audacity	Computersoftware: Audio-Recorder und -editor
Bacharelado	Grundständiger Studiengang (auf Niveau B.A.) mit wissenschaftlicher Ausrichtung
Baukurs	Kulturzentrum und Sprachschule für Deutsch in der Stadt Rio de Janeiro
BKD	Bildungsk Kooperation Deutsch
CAP	Colégio de Aplicação: An einer Uni angesiedelte, allgemeinbildende Schule, an der oft Studierende den Unterricht durchführen
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Brasilianische Forschungs- und Förderorganisation, dem Bildungsministerium unterstellt, Kooperationspartner des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD)
CEG	Casa de Estudos Germânicos: Kultur- und Sprachenzentrum an der Universidade Federal do Pará in Belém (im Norden Brasiliens)
CEL, CELIN	Centro de Línguas: Fachsprachenzentrum (in der Regel an Hochschulen)

Begriff / Abkürzung	Erklärung
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas: Öffentliche Sprachenzentren, i. d. R. angesiedelt an staatlichen Schulen und getragen vom Bundesstaat
Ciclo básico	Erstes, allgemeines Studienjahr (nur an wenigen brasilianischen Hochschulen, u. a. an der USP, geplant auch an der UFMG), durchgeführt als eine Art Propädeutikum bzw. <i>Studium Generale</i>
Ciência sem Fronteiras (CsF)	Regierungsstipendienprogramm „Wissenschaft ohne Grenzen“, umgesetzt im Zeitraum 2011 bis 2015 mit insgesamt über 100.000 Stipendiaten
CLAC	Curso de Línguas Aberto à Comunidade: Kurse am Fachsprachenzentrum der UFRJ, in denen auch Lehramtsstudenten unterrichten; pro Semester ca. 600 Deutschlerner aus allen Fachbereichen
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: Brasilianische Forschungs- und Förderorganisation, dem Forschungsministerium unterstellt, Kooperationspartner des DAAD
Colégio	Schule (meist gebraucht für die Mittel- und Oberstufe)
Concurso	Ausschreibung für eine Arbeitsstelle im öffentlichen Dienst
DLL	„Deutsch Lehren Lernen“: Weiterbildungsmaterialien für DaF-Lehrende, entwickelt vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit mehreren Universitäten
Doutorado	Promotion, Promotionsstudiengang (in Brasilien üblicherweise mit Begrenzung auf maximal vier Jahre)
Dupla Titulação	Universitätsabschluss für zwei Fächer (i. d. R. vergleichbar mit Haupt- und Nebenfach)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio: zentrale Schulabschlussprüfung, die zum anschließenden Hochschulstudium berechtigt (etwa: Abitur)
Especialização	Aufbaustudium (i. d. R. einjährig)
Extensão	Außercurriculare Lehrangebote, z. T. mit Projektcharakter
FAPERJ, FAPESP	Forschungstiftungen der einzelnen brasilianischen Bundesstaaten (bekannt sind vor allem die Institutionen der Bundesstaaten Rio de Janeiro und São Paulo)
GDS	Großes Deutsche Sprachdiplom (Prüfung des Goethe-Instituts, wurde 2012 abgelöst durch das Goethe-Zertifikat C2)
GIP	Germanistische Institutspartnerschaft (institutionelles Förderprogramm des DAAD)
Goethe	(u. a. in Brasilien gebräuchliche) Kurzform für: Goethe-Institut
Grade (curricular)	Lehrplan / Veranstaltungsübersicht eines Studiengangs
Graduação	Grundständiges Studium (BA-Niveau, umfasst in der Regel 4 bis 5 Jahre Präsenzstudium, unterschiedliche Profilbildung und Abschlüsse möglich)



Begriff / Abkürzung	Erklärung
GTA-Programm	Ko-finanziertes Stipendienprogramm, mit dem graduierte DaF-Lehrende für 1 bis 2 Jahre an brasilianischen Universitäten Deutschunterricht erteilen
Hunsrückisch	Verbreitete Dialekt-Varietät im Süden Brasiliens, die sich aus verschiedenen deutschen Varietäten unter Einfluss des Portugiesischen herausgebildet hat
ICG	Instituto Cultural Germânico: Kulturzentrum und Sprachschule in Niterói (RJ), seit kurzem auch mit Zweigstelle in der Stadt Rio de Janeiro
Idiomas sem Fronteiras (IsF)	Sprachkursprogramm an brasilianischen Universitäten, organisiert durch das Bildungsministerium; seit 2016 in Kooperation mit dem DAAD auch als Sprachlernangebot für Deutsch
Iniciação Científica	Förderprogramm für wissenschaftliche Nachwuchskräfte → vgl. auch PIBIC
KDS	Kleines Deutsches Sprachdiplom (Prüfung des Goethe-Instituts, wurde 2012 abgelöst durch das Goethe-Zertifikat C2)
Letras	Universitätsabteilung (oft Fakultät) oder Studiengang (v. a. Sprachen, z. T. auch Geisteswissenschaften)
Libras	Brasilianische Gebärdensprache
Licenciatura	Grundständiges Lehramtsstudium (Dauer 4 bis 5 Jahre, i. d. R. für ein Fach), Lehrbefähigung für öffentliche Schulen
Licenciatura dupla	Lehramtsstudium mit zwei Fächern (i. d. R. mit Haupt- und Nebenfach, bei gleichwertigen Abschlüssen)
Mestrado	Masterstudiengang (in Brasilien mit Aufnahmeprüfung und Forschungskomponente)
Mestrado bilateral	Bi-nationaler Masterstudiengang
Ministério da Educação (MEC)	Bildungsministerium (mit Sitz in der Hauptstadt Brasília)
Monitoria	Tutorium; Stelle als studentische Hilfskraft
Monografia	Abschlussarbeit eines Studiengangs (B.A. oder M.A.)
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado: allgemeinbildende Schule an einer öffentlichen Hochschule (weniger gebräuchlicher Begriff für → CAP)
Núcleo comum, Tronco comum	Einführende Lehrveranstaltungen eines Studiengangs, die fächerübergreifend angeboten werden (z. B. für Deutsch gemeinsam mit anderen Sprachen)
NUPEL	Sprachenzentrum der Universidade Federal da Bahia in Salvador
PALEP	Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos: Außercurriculares Projekt der Fremdsprachenabteilung der UFRJ, um Sprachen (u. a. Deutsch) an öffentlichen Institutionen außerhalb der Hochschule zu unterrichten
Parametros Curriculares Nacionais (PCN)	Nationale curriculare Vorgaben (des Bildungsministeriums, für alle Bildungsinstitutionen)

Begriff / Abkürzung	Erklärung
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Vom Bildungsministerium finanziertes Weiterbildungsprogramm für Lehrer, u. a. mit Angeboten für ein berufsbegleitendes zweites Lehramtsstudium
PASCH-Schule	Einrichtung im Programm “Schulen: Partner der Zukunft”; Initiative des Auswärtigen Amts zur Förderung von ca. 1.800 Schulen mit verstärktem Deutschunterricht
Pesquisa	Forschung, Forschungsprojekt
PCC	Prática cultural curricular: Pflichtstunden zur didaktischen Reflexion (in Anwendung u. a. an der UFSC)
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica: Von CNPq finanzierte Stipendien für studentische Hilfskräfte, verfügbar für Studierende der <i>Graduação</i>
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Vom Bildungsministerium finanzierte Stipendien für studentische Hilfskräfte, die während der <i>Graduação</i> erste Unterrichtserfahrung sammeln und dabei von erfahrenen Lehrern begleitet werden; eine Art ins Studium integriertes Kurzreferendariat
Pomerano	Dialektvarietät des Deutschen (vgl. Altenhofen 1996; Ammon 2015)
Pós-graduação	Postgraduierung (Studiengang oder allgemein Master- oder Promotionsprogramme)
PP, PPP	Plano Pedagógico / Projeto Pedagógico / Projeto Plano Pedagógico: Ausführliche Beschreibung des Kursprofils und des Lehrplans (verpflichtend für Studiengänge an brasilianischen Universitäten)
PPS	Prática Profissional Supervisionado: Begleitetes Praktikum zum Ende des Lehramtsstudiums im Bundesstaat Paraná; verbunden mit einer umfassenden Dokumentation und einer Forschungskomponente
Prefeitura	Wörtlich: “Rathaus”; daneben Synonym für die Verwaltung auf Gemeindeebene
PUC	Pontifícia Universidade Católica: Päpstlich-katholische Universität; Netz von Privatuniversitäten in kirchlicher Trägerschaft in ganz Lateinamerika, mit i. d. R. qualitativ hochwertigen Studienangeboten
Rede de Ensino	Öffentliches Schulwesen (v. a. Grund- und Mittelschulbereich)
Rede Sinodal	Netzwerk von privaten, kirchlich getragenen Gemeindeschulen im Bundesstaat Rio Grande do Sul; viele der Mitgliedsschulen bieten Deutschunterricht an
Seduc	Secretaria de Estado da Educação: Bildungsbehörde auf Ebene des Bundesstaates
TCC	Trabalho de conclusão de curso: Abschlussarbeit (i. d. R. der <i>Graduação</i> ); an manchen Hochschulen auch ein Studienfach

Begriff / Abkürzung	Erklärung
UNIBRAL	Ko-finanziertes, bilaterales Stipendienprogramm (zwischen deutschen und brasilianischen Hochschulen), zugänglich bereits für Studierende der <i>Graduação</i>
Universidade Estadual	Öffentliche Hochschule (getragen vom Bundesland)
Universidade Federal	Bundesuniversität (öffentliche Hochschule, finanziert aus Bundemitteln)
Universidade Municipal	Öffentliche Hochschule (in Trägerschaft der Gemeinde)
Vestibular	Aufnahmeprüfung an den Universitäten (an zahlreichen brasilianischen Hochschulen parallel zum Abitur üblich)
Winterkurs	Stipendienprogramm des DAAD, zugänglich bereits für Studierende der <i>Graduação</i>

## Verbleibstudie: Antworten auf die freien Items

### Anmerkungen I: Hinweise zu den Themen und Inhalten der Erhebung

- 1) Gostaria de comentar que a graduação em Pedagogia que possuo foi facilitadora para cursar Letras Língua Alemã porque contribuiu com maior intensidade para pensar acerca de práticas pedagógicas que o curso de Letras Língua Alemã deixou a desejar, especialmente nos aspectos de Educação Inclusiva que também faz parte do universo do professor de língua alemã. Sobre os projetos de extensão, não participei de nenhum por causa do baixo valor de bolsa. Como dependo exclusivamente da minha renda, não tive a oportunidade de participar.
- 2) Como concluí meus estudos um pouco mais tarde (por ter parado por alguns anos depois do Ensino fundamental) e após a conclusão só ter trabalhado em escolas e centro de língua alemã, antes de começar como docente na Universidade, não havia me dedicado a pesquisas científicas, uma vez que não ambicionava fazer carreira. Mas, como surgiu a oportunidade de ingressar como docente na Universidade, por meio de concurso, também iniciei as pesquisas científicas, principalmente em Literatura alemã do século XX, fazendo o mestrado nesta área e outras pesquisas.
- 3) Ainda desejo realizar um mestrado na Alemanha sobre a questão referente à importância da leitura. O que aqui no Brasil infelizmente é visto como irrelevante.
- 4) Depois da graduação trabalhei como professora de Língua Alemã por 14 anos. Devido às frustrações com os resultados dos alunos, com o próprio sistema de educação resolvi mudar de área.
- 5) Eu na verdade gostaria de ter feito secretariado executivo bilíngue mas em 1999 o curso foi extinto em alemão. Só tinha em RJ ou SP... então, como amo a Língua Alemã fiz o curso de letras português alemão. Me interessei muito também na área da tradução.
- 6) Na Universidade não somos preparados para lidar com problemas de indisciplina que são muito comuns em sala de aula.
- 7) Gostei muito da graduação, mesmo muitas vezes ter pensado em desistir, pois a formação foi complicada, difícil, pouco tempo para fazer tantos trabalhos, ler tantos livros, tantas provas... Eu gostaria de na graduação ter aprendido mais sobre o uso das tecnologias.

- 8) Há falta de professores de alemão e falta de institutos de formação de professores que sejam qualificados.
- 9) Foi difícil encaixar-me em algumas perguntas/respostas, pois não havia opções que se adequassem ao meu caso. Ingressei na universidade por meio do GDS, não cursei toda graduação, fiz complementação pedagógica. Significa que meu domínio de língua não se deve à universidade. Minhas respostas nesse sentido baseiam-se nas experiências com colegas e lecionando na universidade ou para estudantes de letras no instituto Goethe ou outro curso de Alemão.
- 10) Na minha época de graduação, acho que tinha que ter mais aula de língua alemã e com um enfoque mais aprofundado e direcionado, no final do curso, para as aulas. Tive que fazer curso no Goethe Institut Rio para me desenvolver mais linguisticamente.
- 11) Não tive condições de fazer intercâmbio na universidade por causa do trabalho, e também não tinha condições de frequentar congressos na área, nem como fazer estágio por causa do trabalho. Por isso, só consegui fazer o bacharelado.
- 12) As graduações de letras alemão e português alemão são diferentes. As vezes pode-se escolher já no início do curso a vertente a ser estudada -linguística -tradução ou -literatura. Isso influencia na pergunta sobre o enfoque do curso. Não necessariamente o curso não oferece pq não tem, mas pq não é a proposta.
- 13) Venho trabalhando mais na área da minha primeira formação, que foi Letras Português/Japonês. Já atuei como professor em cursos e na universidade e também como pesquisador. Agora trabalho temporariamente como jornalista para um jornal japonês. Como professor de alemão, tenho tido oportunidade de dar aulas em cursos de idiomas.
- 14) Além de ter concluído o bacharelado em alemão, conclui este semestre a licenciatura em Português (Língua vernácula e língua estrangeira).
- 15) O ensino de alemão no estado do Ceará tem crescido, mas ainda é difícil encontrar trabalho fixo nessa área. Ministrei aulas desde 2009, quase sempre particular, há escolas de idiomas, mas o salário não compensa. Comecei em 2015 a trabalhar numa escola estadual que é uma PASCH-Schule. Em Fortaleza há duas escolas (Paulo VI e Juarez Távora).
- 16) Importante para ver se acaba com a arrogância dos professores de alguns professores de alemão da graduação que se empenham ao máximo para desmotivar os alunos.
- 17) Percebi que meus colegas que puderam desenvolver os estudos da língua em países de língua alemã conseguiram se estabelecer na área. Somente as aulas na universidade não são suficientes para aprendizado do idioma. À época em que estudei era uma área que recebia pouco fomento à estágios, pesquisas, bolsas de custeio para se permanecer exclusivamente na área.
- 18) Meus estudos acadêmicos foram, de forma geral, uma experiência muito frustrante.

- 19) Acredito que há uma deficiência muito grande no curso de graduação da UFF em relação ao uso da língua alemã durante as aulas. O enfoque do curso é basicamente a leitura/tradução e reflexões acerca da língua alemã, mas não o uso em si. Isso é bastante frustrante quando se realiza um curso de licenciatura na área.
- 20) Algumas perguntas não se aplicam a mim. Apreendi alemão no Goethe Institut e só fiz a licenciatura e literaturas na Faculdade.
- 21) Tenho o certificado de proficiência Goethe-Zertifikat C2, porém as provas aconteceram 6 anos após minha formação.
- 22) Temos que melhorar as oportunidades de atuação profissional em / na língua alemã na região (norte do Brasil).
- 23) O estudo da língua alemã é muito satisfatório, portanto as oportunidades de emprego e de estudos são escassos e de pouca remuneração. Mas muito feliz com todas as informações adquiridas nos anos de estudos.
- 24) O que me parece ainda relevante ressaltar é que em minha cidade as áreas de atuação para quem é formado em Letras Alemão ainda é muito restrita. Isso nos obriga a buscar outras formações para que tenhamos mais chance de emprego. Moro em Belém.
- 25) A importância da experiência no exterior.
- 26) Na região de São Paulo especificamente Região do ABCDMR não há escolas com o idioma alemão. No currículo, embora a região tem empresas como GM, VW, MBB, por exemplo. Os colégios "alemães" estão na Zona Sul (Interlagos Morumbi, Zona Norte . Centro).
- 27) Na época em que cursei a universidade não havia nenhuma oportunidade de fazer um curso ou qualquer contato com a Alemanha. senti muita falta disso e até hoje sinto por não ter tido essa oportunidade.
- 28) Já viajei para Alemanha com bolsa de estudo pelo Instituto Goethe, no qual cada vez que fui fiquei 2 meses, e estas bolsas foram me oferecidas após a minha conclusão de graduação na UFPR.
- 29) Devido à distância (e o caos) na cidade de São Paulo, gostaria que fossem ofertados cursos de mestrado em horários compatíveis à jornada de trabalho (quem quiser fazer um mestrado precisará abdicar de carga de trabalho e consequentemente reduzir sua remuneração - o que implica na perda de poder aquisitivo. Algo impensável em São Paulo).
- 30) As realidades dos alunos de graduação, objetivas e subjetivas, são muito diversas, e muitas vezes difíceis de serem avaliadas e detectadas, através de conceitos pré determinados pela academia. Dentro desta reflexão, considero de fundamental importância para o resultado final da formação, que os cursos, sejam eles de educação fundamental, secundária ou superior, possuam em sua equipe profissionais preparados para dar suporte para aqueles alunos que enfrentam realidades sociais e psíquicas diferenciadas. No meu caso específico, posso afirmar que o curso de Letras Alemão da

UFPR estava perfeitamente preparado para formar uma grande professora do idioma alemão, mas não havia estrutura nenhuma para considerar as dificuldades psicossociais que eu estava enfrentando, o que levou a um resultado insatisfatório para todas as partes envolvidas.

- 31) Sou professora do Instituto Goethe, mas nunca fui uma estudante com notas muito altas na universidade. Comecei a dar aula de alemão no segundo ano de faculdade, em 2004, e adorei. Sempre trabalhei muito. Meu alemão foi melhorando à medida que eu ia me aperfeiçoando como professora. Estudei na UFPR, tive bons professores. Mas o que mais fez diferença na minha vida profissional foi a vivência prática da coisa. Penso que às vezes a universidade peca nisso: tem teoria demais e prática de menos. Como pratiquei muito, me tornei uma profissional melhor.
- 32) Meu tempo é praticamente igualmente dividido entre tradução e lecionar, salvo situações pontuais que podem variar.
- 33) As propostas da universidade sempre foram muito interessantes e o curso me apresentou as ferramentas que utilizei para o desenvolvimento profissional. Só senti que faltaram métodos para que aproveitássemos melhor o tempo na própria universidade, aprimorando o idioma, conhecendo melhor os campos profissionais possíveis...
- 34) A atividade profissional que me requer mais tempo na semana não condiz com a segunda atividade (lecionar línguas) e as perguntas subsequentes dizem respeito somente à primeira opção.
- 35) O Gostaria que a minha graduação tivesse tido um enfoque mais prático e de uso imediato no mercado de trabalho.
- 36) Os alunos que tiveram uma boa formação alemão na universidade, foram alunos com boas condições financeiras, que puderam viajar para a Alemanha, durante a graduação, comprar livros importados caríssimos e, via de regra, provinham de famílias de origem alemã.
- 37) Discordo completamente da afirmativa de que há instituições à procura e de que não há formados na área de atuação do ensino de língua. Acredito que estes não estão lecionando justamente por não haver oportunidades decentes de trabalho.
- 38) Os cursos de Letras Alemão devem se atualizar junto com o interesse dos alunos, visto que muitos não querem seguir carreira acadêmica ou mesmo trabalhar diretamente em sala de aula.
- 39) Tanto em meu trabalho de mestrado quanto o de doutorado estão ligados com a língua alemã.
- 40) A universidade em que estudei precisa ter mais contato com o mercado de trabalho. O graduado sai de lá sem saber para onde ir.
- 41) Há muitas informações vagas, incompletas ou até mesmo desinformação; existe pouco estímulo aos profissionais para lecionar.

- 42) Sou concursada do Ministério Público.
- 43) Somente cinco anos após terminar a graduação, é que fui trabalhar a primeira vez na minha área como professora de alemão, antes disso trabalhei em outras áreas e pensei em iniciar outra graduação.
- 44) No momento estou bastante desanimada com relação à remuneração de professores.
- 45) Creio ser importante ressaltar que o interesse na língua alemã se deu principalmente pela questão econômica do país, pela oferta de variados tipos de bolsas oferecidas pelo governo. Por outro lado esse interesse diminui muito na escola pública, pois cada vez mais nos deparamos com problemas muito sérios de conduta por parte dos alunos e direções escolares que se vêem de mãos amarradas devido a todo o tipo de brecha oferecida pelo sistema educacional do país. Os problemas são inúmeros e as soluções inexistentes, por isso as cursos de línguas tem cada vez mais procura, enquanto as escolas públicas não conseguem sequer chegar a um nível satisfatório de língua, mesmo após 9 anos seguidos de estudo.
- 46) Enfrentei e ainda enfrento preconceito devida a idade que cursei a faculdade. Há muita desistência na graduação, por falta de valorização do aluno, por parte dos professores. Na minha graduação de 45 alunos que começamos se formaos 5. Só não desisti por ser persistente.
- 47) Interessante seria um intercâmbio na graduação, daria mais confiança na prática cotidiana relacionada à língua alemã.
- 48) Durante a graduação não são apresentadas as oportunidades que se apresentam para profissionais da área de alemão.
- 49) Acredito que o ensino de tradução poderia ser melhor aproveitado. Com exceção dos cursos e instituições de ensino, o mercado de traduções é um nicho que as universidades brasileiras (até onde conheço) não exploram. Não vejo iniciativas de empresas júnior nesse campo, por exemplo. Cooperativas de tradutores em início de carreira poderia ser uma boa experiência, onde o ensino de tradução também estivesse aliado ao domínio das ferramentas de auxílio à tradutores. Acho que parcerias com empresas alemãs que atuam nos Estados brasileiros poderiam fomentar e impulsionar o ensino e difusão da língua alemã mediante redução de impostos ou acordos fiscais, por exemplo. Algo nesse sentido vem sendo feito pela camara de indústria e comércio Brasil-Alemanha aqui em SC, mas não em parceria com as universidades. Isso poderia movimentar inclusive as editoras e a publicação de obras em português a partir do alemão!
- 50) A principal falha no curso de Letras-Alemão da UFSC é o ensino do idioma. As aulas são fragmentadas e falta oportunidades de conversação extra classe. Além disso há pouquíssimas oportunidades de estudar em uma instituição na Alemanha, o que, a meu ver, faria toda a diferença para a formação do estudante.



- 51) Gostei muito de participar dessa pesquisa. Falta, eu penso, muitas oportunidades de aprendizagem nas universidades públicas e maior cooperação com Institutos e ou Instituições de cultura e língua alemãs.
- 52) Gostaria muito de voltar a estudar a língua alemã, pois é minha paixão. Embora eu tenha ficado quase um semestre na Alemanha no ano de 2001, por eu não trabalhar diariamente com a língua eu esqueci muita coisa. Por isso eu gostaria muito de retomar meus estudos em língua alemã. Minha dificuldade é ter 2 filhos e ser casada.
- 53) E já saí do curso há mais de 10 anos. Acredito que muitas coisas devem ter mudado e espero que a exigência no aprendizado efetivo da língua tenha mudado também.
- 54) O curso de Letras-Alemão da Unesp de Araraquara apesar de contar com ótimos professores não tinha estrutura adequada para o ensino de língua estrangeira e nem uma grade curricular adequada para o aprendizado que desenvolvesse competências necessárias para o ensino de alemão. Sobretudo a fluência não era nada trabalhada no curso. Aprendemos gramática e a ler razoavelmente. A minha formação de fato, naquela universidade, foi em Letras Português-Francês. Obtive o título de Alemão dois anos depois de concluir minha graduação, ao retomar os estudos dessa língua.
- 55) Meu afastamento da língua alemã se deu porque não me sentia preparado para lecionar, bem como porque fiz outra graduação (direito).
- 56) Acredito que é preciso melhorar nas universidades, que formam professores licenciados em língua alemã, a questão do ensino da língua, pois muitos entram na universidade sem saber nada sobre a língua que irá se formar e a questão, didática e metodológica. Algo que é, praticamente, deixada de lado pelos docentes, focados apenas com a questão de pesquisa, sem pensar na verdadeira formação do futuro professor.
- 57) Gostaria que a nossa Universidade tivesse oferecido bolsas para estudarmos na Alemanha. Também, nosso corpo docente poderia ter focado no ensino da língua de forma a vivenciar a língua como se estivéssemos vivendo num país onde somente fala alemão e não somente no contexto gramatical. A língua alemã, dentro da Universidade que me formei, é uma das línguas que os formandos saem abaixo do nível B1.
- 58) Trabalhei como au pair depois da graduação, por isso evolui de nível
- 59) O curso de Letras, na UNESP/Assis, é muito insatisfatório no que tange à Língua Alemã. Não há preparo dos docentes sobre quesitos básicos e fundamentais ao Ensino.
- 60) O que eu mais senti necessidade de falar e não houve opção para a minha resposta real é que meu salário é bem menor que R\$3000,00, o que me pareceu ser uma base mínima de salário levada em consideração pelos responsáveis por essa pesquisa, e acreditem, R\$ 3000,00 não é uma base salarial comum no Brasil, ao menos não para recém formados em Letras/Alemão.
- 61) Muitas das perguntas respondidas foram com base na graduação. Depois da graduação fiz cursos para professores de alemão, o que me deu uma formação melhor.

- 62) Acredito que sairia da universidade no nível B1 (de alemão). Com a estadia de um ano na Alemanha e outras participações em cursos, tanto na Alemanha, quanto no instituto Goethe pude melhorar meu conhecimento do idioma. Fiz até o C2, mas ainda não fiz o exame.
- 63) Vi muitas perguntas que envolviam como aplicamos o que aprendemos na universidade na vida posterior e principalmente qual o papel da língua alemã atualmente em nossas vidas. Trabalhei como professora durante o último ano de graduação e os dois anos e meio posteriores. Gostei muito quando fiz isso fora do Brasil, com turmas de alunos que queriam aprender português e também dando aulas particulares. Não gostei muito do contexto institucional de trabalho aqui no Brasil. Passei por uma escola técnica por um semestre com prof temporária dando aulas para adolescentes. O curso fechou pouco tempo depois de eu sair por questões econômicas; Trabalhei numa escola modelo municipal. A orientação do conteúdo programático da prefeitura chegou no fim do primeiro semestre, ela não coincidia com o material didático oferecido - e que era obrigatório que fosse seguido - e nem com as avaliações externas elaboradas pela equipe da secretaria de educação do município.
- 64) Entendo que esse não é o enfoque direto da pesquisa, mas sinto muita falta de graduações -e outros tipos de fomento- em que o enfoque seja a formação de tradutores de alemão, pois tal área também me interessa muito.
- 65) No primeiro ano do curso de língua alemã me sentia muito motivada, mas com o tempo perdi interesse parcialmente. Primeiro motivo foi o foco da língua: em que área atuar, realmente é preciso falar alemão? Ex: em quais circunstâncias? Como conseguiria um trabalho que me possibilitaria estar em contato com a língua e falantes nativos com frequência?". Eu sinceramente não via muitas oportunidades que respondessem tais perguntas no momento que estava na faculdade. Saía que havia um mundo lá fora, mas realmente não havia muitas maneiras de experimentar o contato direto com a língua e cultura alemã de não fosse arcado com minhas próprias verbas (que no momento não tinha). Além de informação quanto a isso, acredito que qdo temos acesso as possibilidades nosso interesse aumenta. Também tenho conhecimento que com o passar do tempo na universidade meu interesse diminuiu em relação a várias matérias, principalmente sobre o mercado de trabalho em que poderia atuar, confesso que não eram atraentes.
- 66) Como dito anteriormente, eu não sou um aluno ideal de línguas, e sobretudo não fui na graduação, seja pelo grande volume de aulas que dava, seja porque os estudos voltados a literatura brasileira consumiam mais o meu tempo. Ainda sim, foi um excelente curso, o que me deu bases sólidas na gramática alemã. No entanto, eu poderia inferir que, sendo eu um aluno da área da literatura, senti bastante falta de um maior enfoque para literatura e, sobretudo, do uso dela no sentido de solidificar e mesmo incentivar o estudo da língua. Em suma, a especialização da maioria dos meus professores era em aprendizado de línguas, e poucos em literatura e isso sem dúvida foi algo de que senti falta, embora tenha estudado a literatura alemã em sala de aula.

- 67) Gosto muito de estudar alemão, sempre quis me aperfeiçoar, conhecer a Alemanha, mas existem prioridades, como garantir um salário. nesse caso o emprego público, mesmo q se ganhe pouco nos deixa respaldados.
- 68) Eu gostaria de ter mais oportunidades com a língua alemã. Mas elas não se apresentam.
- 69) O graduado em alemão deveria sair com nível C1 e com mais bagagem em literatura e cultura alemãs, noções relevantes da história alemã. Todas as competências deveriam ser igualmente trabalhadas, bem como noções básicas de linguística e fonética. A carga horária deveria ser maior na graduação para o ensino da língua.
- 70) Acredito que a formação do aluno em alemão está com bastante deficiência
- 71) Falta incentivo do governo estadual.
- 72) O professor de alemão precisa ser valorizado bem como a própria língua alemã.
- 73) A minha formação na universidade foi muito relevante e pude aproveitá-la intensamente, mas os seminários anuais do Instituto Goethe, e os cursos na Alemanha em 2004, 2009, foram de suma importância na minha formação. Um projeto de Intercâmbio de cartas com a Hauptschule de Limbach-Sachsen em 2009, uma viagem cultural em 2012 para Alemanha e sete edições de Workshop com a Kreisjugendorchester de Landau-Pfalz aqui no meu município ajudam a intensificar não só os conhecimentos, mas ajudam a fomentar o interesse cultural dos alunos e famílias envolvidas em todo o processo de desenvolvimento do resgate da língua e cultura alemã.
- 74) O conhecimento do idioma adquiri praticamente na estadia antes da graduação na Alemanha. O curso em si acrescentou muito pouco p mim.
- 75) Em relação à Língua Alemã, existe o Mito de língua difícil de se aprender e a falta de perspectivas para os estudantes.
- 76) As universidades deveriam focar no ensino de atividades lúdicas em sala de aula na parte de didática.
- 77) Achei que o conhecimento obtido de alemão na graduação foi insuficiente, pois após a graduação tive que fazer outros cursos para conseguir o nível C2. Ao mesmo tempo, acho que em apenas três anos é muito difícil conseguir um nível alto em qualquer língua, principalmente por ter turmas muito grandes. Por outro lado, o enfoque dado à parte de linguística foi muito bom. Acredito que o que mais ajudou em termos de experiência profissional foi a monitoria que pude fazer na pós graduação. Gostaria de dizer também que pretendo trabalhar em escola de idiomas de língua alemã nos próximos anos. Acredito que não haja tantos professores de alemão porque não nos sentimos preparados a dar aula apenas com o que é ensinado na faculdade e muitos acabam desistindo da área.
- 78) Eu gosto muito da língua alemã, mas é difícil conseguir um trabalho estável na área. A pesquisa no Brasil não é valorizada e em língua menos ainda.

- 79) Fico feliz em poder contribuir. Estudei alemão mas senti dificuldade em me inserir no mercado de trabalho. Atuei como tradutora freelancer por algum tempo e dei aulas particulares até o nível B1. Gostaria de ter continuado trabalhando com o alemão, mas a instabilidade desse mercado fez com que eu tivesse que trabalhar mais com a língua inglesa. Hoje estou bem profissionalmente, mas trabalhando em uma instituição britânica. Senti mais acolhimento e facilidade de ascensão profissional. Acho que seria muito mais difícil ter a mesma posição em uma instituição alemã no Brasil, mas quero voltar a estudar alemão. Ich liebe die deutsche Sprache.
- 80) Vale mencionar que a minha pesquisa de mestrado e doutorado é relacionada ao ensino de alemão como LE.
- 81) Muito interessante a pesquisa. Mas é muito triste renunciar a algo que amamos, pois não temos campo ou reconhecimento financeiro dentro da área.
- 82) Logo após o término da graduação, comecei a trabalhar na área administrativa. Saí voluntariamente depois de um ano, pois não me adaptei. Um tempo depois, comecei a dar aula em escola de língua, mas o pagamento era muito baixo.
- 83) As universidades de ambos os países (Alemanha e Brasil) deveriam competir menos e cooperarem mais para a construção do conhecimento.
- 84) Eu não voltaria a fazer graduação porque Letras já foi minha segunda graduação, e não voltaria ao mesmo curso por razões óbvias: ele já me ofereceu tudo o que podia.
- 85) Notei que no questionário não foi colocada a questão da visibilidade profissional em função da escolha da língua, porque muitas pessoas, ao considerar a seleção de línguas na graduação, o faz de forma não consciente, isto é, desconhecendo a abrangência e a utilidade da língua e da cultura aprendidas em quatro anos e de sua utilidade no mercado de trabalho. E gostaria também que houvesse o questionamento acerca da escassez de oferta de bolsas e de recursos externos à grade regular da graduação para capacitação dos alunos (intercâmbios, bolsas para cursos no Instituto Goethe), assim como, o questionamento acerca da produtividade do departamento de alemão (no caso da UNESP/Assis), onde não havia a possibilidade de se trabalhar e de desenvolver nada que fosse além de aulas de gramática normativa. Acho importante indagar se é do interesse do estudante em formação que haja esse tipo de oferta e se ele se disporia a experienciá-las.
- 86) Nas escolas lecionam professores de alemão com domínio insuficiente da língua em questão, ensinando apenas palavras.
- 87) Eu participei do Winterkurs na cidade de Kassel, de um curso intensivo de alemão durante 06 semanas, o qual pude aperfeiçoar os conhecimentos em língua alemã.
- 88) Infelizmente o salário do professor no Brasil é muito baixo, o que acaba desmotivando os docentes.
- 89) Durante o curso todos os alunos deveriam ter a oportunidade de conhecer os países de Língua Alemã.

- 90) Eu gosto de ser professora de Língua alemã, queria ter mais oportunidade de ir para Alemanha, Àustria, Suíça... Aqui em nossa região precisamos mais professores de alemão, faltam professores, mas o governo não paga bem, os salários são baixos, a procura e o trabalho é grande.
- 91) É necessário dar mais enfoque para a formação de professores de Língua Alemã que atuem na Educação Infantil.
- 92) Importante ressaltar que o quadro de professores do departamento de língua Alemã da UERJ de hoje é muito diferente de 1989. Considero a equipe atual de extrema competência, seriedade, engajamento e interesse real pelos estudantes.as minhas respostas são para outra época, ligadas a outras experiências.
- 93) Parece que, atualmente, o curso de Letras na UERJ está com bons ou ótimos professores de alemão.
- 94) Acredito que falta ainda muito investimento na educação do Brasil e respeito pela profissão docente. Os professores universitários que tive possuem formação de excelência, mas o sucateamento das universidades públicas não permite que realizem o máximo que poderiam em aulas e em pesquisa. Digo isso também a partir de minha experiência como professor de universidade, onde os recursos eram mínimos.
- 95) Hoje sou profissional de ensino da língua alemã por muita motivação própria e pela ajuda e uma só professora que acreditou em mim.
- 96) Término da licenciatura em 2013
- 97) Eu sou graduada em Ciências Biológicas na UFMG. Mas fiz disciplinas de alemão por 4 anos na FALE.
- 98) Espero que o questionário ajude a implantar políticas educacionais para que o alemão seja ofertado em outras escolas de ensino básico da minha cidade.
- 99) A consciência dos aprendizes da necessidade do aprendizado de outras línguas não somente do alemão.
- 100) Sou prof. de DaF e Lit. alemã da UFRJ aposentada (desde 2013).
- 101) O curso DLL oferecido pelo Goethe-Institut e os cursos Online (na plataforma Pasch) são excelentes. Gostaria que houvesse novas propostas a custos acessíveis a todos os perfis de público.
- 102) Não tenho contrato fixo, nem sou registrada em carteira, o que gera muita insegurança. / A renda é muito variável, marquei a opção que condizia com a situação atual / Não sei como se procederá a comparar a renda de profissionais que moram em locais tão diferentes. No Rio de Janeiro se paga um pouco mais nas escola, mas nas aulas particulares não. / O custo de vida no Rio de Janeiro é um dos maiores do Brasil ou do mundo.
- 103) Eu estudei licenciatura, então é nessa área que vou trabalhar, mas tenho colegas de profissão, não necessariamente de alemão, que não estudaram licenciatura e mesmo

assim dão aula. O que me faz questionar a importância real da licenciatura para alguns empregadores.

- 104) Como já estou aposentada, quero ressaltar que trabalhei durante 50 anos como professora, primeiro de inglês e depois por 43 anos como professora e coordenadora de alemão em duas escolas do RJ e me senti muito realizada com a minha profissão. Continuo de modo mais reservado como professora particular.
- 105) Não há muita margem para atividades profissionais que fujam daquelas tradicionais.
- 106) Todas as bolsas de aperfeiçoamento, oferecidas a alunos de alemão, nas universidades, eram voltadas para aqueles que possuíam poder aquisitivo, uma vez que não cobriam passagens aéreas caras e, muitas vezes, nem mesmo a hospedagem na Europa. Além disso, os professores desestimulavam alunos pobres a permanecerem no curso, exatamente por essas razões e voltavam suas aulas aos alunos ricos ou de classe média alta. Os temas das redações, muitas vezes, eram sobre experiências internacionais que somente os alunos que já tinham viajado à Europa tinham vivenciado.
- 107) Gostaria que mais escolas no Brasil incluíssem o alemão em seus currículos.
- 108) Eu morei 18 anos em Viena, Áustria. Meu marido é austríaco, falamos alemão em casa, mas não posso responder sim, por exemplo, para a pergunta sobre se na minha região se fala alemão, certo? Por isso algumas questões não foram respondidas, ou podem ter ficado ambíguas. Como por exemplo se seria necessário mais enfoque no ensino da língua, na universidade. Eu nem precisei cursar as aulas de língua. Só fiz no último semestre porque quis. Mas espero ter ajudado! Viel Glück.
- 109) Amava dar aulas de alemão. Optei pelo serviço público apenas por fatores financeiros.
- 110) Muitas pessoas não tem consciência da importância de estudar um idioma estrangeiro e de quão valioso isso pode ser na vida. E não tem consciência da importância de um professor de idiomas e do trabalho que tem ao preparar uma aula criativa e dinâmica (mesmo sem receber o que merece).
- 111) Poderia ter mais oportunidade de cursos na Alemanha com duração de um mês, sendo que muitos alunos trabalham em empregos formais para conseguir se manter durante a graduação.
- 112) A universidade era excelente, os professores e a estrutura eram ótimos. Mas sem contato permanente com a língua, não me desenvolvi da forma que deveria.
- 113) Ainda gostaria de ter a oportunidade de estudar de na Alemanha. De aprender (de verdade) essa língua que até hoje me encanta e de forma misteriosa faz parte de mim.
- 114) Tive a experiência de viver na Alemanha por um ano, mas antes da graduação e, em quatro anos de curso, não tive nenhuma oportunidade de cursos provenientes da Universidade em que estudei em parceria com alguma Universidade alemã, o que acho muito desleal em relação a cursos de outros idiomas da mesma Universidade que

- geravam possibilidades de cursos em outros países do idioma estudado e até mesmo possibilidade de graduação "sandwiche".
- 115) Espero ter contribuído de alguma maneira.
- 116) Não me arrependo de ter escolhido alemão como habilitação. Poderia ter sido francês, japonês ou italiano também. Na época em que escolhi era o que eu queria, hoje vejo as coisas de forma diferente. Não teria problemas em ensinar o idioma ou a cultura mas em algum momento ficaria claro meu posicionamento em relação aos falantes.
- 117) Após visitar a Alemanha meu interesse ao falar a língua voltou, pois tive contato com muitos aspectos que aprendi na faculdade em relacionamento a língua, cultura e literatura.
- 118) A experiência de graduação somada à experiência de aprendizado de língua estrangeira é algo complexo e plural, envolve sem dúvida muitas áreas, ao invés de ser apenas uma e restrita área. Logo, talvez questionar justamente esse ponto, ou seja, de qual foi o viés ou a preferência que o curso deu, seja para a área de literatura ou aprendizado de línguas, é fundamental pra entender o funcionamento de cada curso, do aprendizado e, logo, da qualidade do ensino.
- 119) As respostas referentes a qualidade da Universidade e professores, não são negativas, já que o problema maior (admito eu) está no fato de não poder me dedicar o suficiente aos estudos, pois dependia de conciliar isso com meu trabalho. Em consequência, perdi várias oportunidades de especialização e aperfeiçoamento da língua alemã.
- 120) Didática deveria possuir enfoque diferenciado por língua estrangeira. Prática de ensino em alemão deveria ocorrer de forma relevante. Sugere-se convênios entre a Universidade e instituições de ensino de alemão.
- 121) Antes de fazer Letras eu já era formada em Química.
- 122) Há falta de interesse por parte dos governos em manter as salas de aulas com estudantes de alemão. Várias turmas foram fechadas ao longo dos últimos 10 anos ou mais. A Alemanha investe e o Brasil deixa de cooperar com a sua co-responsabilidade para com os projetos. Muitos excelentes professores deixaram as salas de aula por falta de valorização do profissional, por falta de apoio e incentivo. Excelentes alunos não querem saber de licenciaturas em alemão por causa do salário muito baixo e a realidade caótica que se encontra o ensino e a educação.
- 123) Gostaria de participar de ingressar num curso de extensão voltado ao ensino de alunos que já dominam dialetos alemães ou em metodologia de ensino do alemão como língua estrangeira. Nossos cursos de pós-graduação não enfocam essas áreas.
- 124) É importante que ofereçam sempre bolsa de estudo para curso de alemão no exterior, no período de férias do professor no Brasil, principalmente, para professores de escolas públicas que não são bem remunerados e por esse motivo não têm condições de fazer cursos no exterior com recursos próprios. Em janeiro de 2015

ganhei bolsa de estudos para aperfeiçoar a língua alemã na Alemanha e na Áustria através da Universidade Federal do Paraná. Foi excelente. Tive a oportunidade de prestar, gratuitamente, a prova de nível C1, pois essa prova é muito cara no Brasil.

- 125) A graduação começa do zero o alemão, por isso quando a graduação acaba, os alunos não têm conhecimento necessário para trabalhar na área e têm que dedicar muito do seu tempo e do próprio bolso se realmente quiserem trabalhar com o alemão; comparando a grade de faculdades europeias com a nossa, o nosso curso é muito defasado.
- 126) Uma grande dificuldade sentida é falta de apoio dos professores da graduação após o término do curso. Não há apoio para sua continuidade como profissional. Esse seria um tema interessante a ser debatido.
- 127) Ajude-nos a salvar a democracia no Brasil. Denunciem o golpe!
- 128) Tenho visto que o que falta é que se saia da graduação com um nível de alemão suficientes. Parte dos meus colegas não tem formação na área, mas sabem mais alemão. Isso prejudica o crescimento da área e a qualidade do trabalho, além de regular (para baixo) os valores da hora/aula.



## Anmerkungen II: Hinweise zum Fragebogen

- 1) Todos os temas mencionados estão muito bem especificados e relacionados com o uso da língua alemã bem como de grande valia para o mercado de trabalho.
- 2) Foi difícil encaixar-me em algumas perguntas/respostas, pois não havia opções que se adequassem ao meu caso. Ingressei na universidade por meio do GDS, não cursei toda graduação, fiz complementação pedagógica. Significa que meu domínio de língua não se deve à universidade. Minhas respostas nesse sentido baseiam-se nas experiências com colegas e lecionando na universidade ou para estudantes de letras no instituto Goethe ou outro curso de Alemão.
- 3) Parabenizo o pesquisador pela iniciativa e interesse em documentar a situação do professor de alemão no Brasil. Espero ansiosa o resultado desta pesquisa.
- 4) Tenho apenas a agradecer pela minha participação e desejo muito sucesso na sua pesquisa :)
- 5) Parabéns pelo trabalho.
- 6) Algumas perguntas não se aplicam a mim. Apreendi alemão no Goethe Institut e só fiz a licenciatura e literaturas na Faculdade.
- 7) Para objetivo da pesquisa talvez fosse interessante incluir perguntas sobre o campo de trabalho na área. Levando em consideração a cidade ou estado onde a pessoa mora. Daria talvez para ter um panorama de onde estão os locais com mais oportunidades de emprego na área de alemão.
- 8) Na pergunta: "você voltaria a estudar na universidade?" e nas três seguintes fiquei na dúvida se era a partir de agora, como tempo verbal conjuntivo ou se se refere ao tempo passado. Não seria melhor reformular: "se você pudesse voltar no tempo...."
- 9) Gostaria de obter um feedback da pesquisa.
- 10) Gostei muito de participar dessa pesquisa. Falta, eu penso, muitas oportunidades de aprendizagem nas universidades públicas e maior cooperação com Institutos e ou Instituições de cultura e língua alemãs.
- 11) Pesquisa bem interessante.
- 12) O que eu mais senti necessidade de falar e não houve opção para a minha resposta real é que meu salário é bem menor que R\$3000,00, o que me pareceu ser uma base mínima de salário levada em consideração pelos responsáveis por essa pesquisa, e acreditem, R\$ 3000,00 não é uma base salarial comum no Brasil, ao menos não para recém formados em Letras/Alemão.

- 13) Muito interessante a pesquisa. Mas é muito triste renunciar a algo que amamos, pois não temos campo ou reconhecimento financeiro dentro da área.
- 14) Notei que no questionário não foi colocada a questão da visibilidade profissional em função da escolha da língua, porque muitas pessoas, ao considerar a seleção de línguas na graduação, o faz de forma não consciente, isto é, desconhecendo a abrangência e a utilidade da língua e da cultura aprendidas em quatro anos e de sua utilidade no mercado de trabalho. E gostaria também que houvesse o questionamento acerca da escassez de oferta de bolsas e de recursos externos à grade regular da graduação para capacitação dos alunos (intercâmbios, bolsas para cursos no Instituto Goethe), assim como, o questionamento acerca da produtividade do departamento de alemão (no caso da UNESP/Assis), onde não havia a possibilidade de se trabalhar e de desenvolver nada que fosse além de aulas de gramática normativa. Acho importante indagar se é do interesse do estudante em formação que haja esse tipo de oferta e se ele se disporia a experienciá-las.
- 15) As estratégias usadas referente esse questionário são de grande valia e de competências relevantes para nossa práticas sociais no ensino de processo e aprendizagem para a língua alemã.
- 16) Excelente a temática da pesquisa. É importante ter um diagnóstico sobre os graduados letras português alemão no Brasil. Sucesso!
- 17) Gostaria de ver o resultado do questionário e da pesquisa!
- 18) Obrigada!
- 19) Quanto à situação de emprego, poderiam acrescentar o regime de funcionalismo público (estatutário).
- 20) Gostaria de ver os resultados finais da pesquisa.
- 21) Questionários como esses são de grande relevância e importância para os cursos de graduação em letras alemão no Brasil. Parabéns pela iniciativa!
- 22) Vou parar para refletir sobre as perguntas e sobre o que me falta para ser muito boa no que faço.
- 23) Na questão 42 poderia ter uma opção com menos que 1.000 ou 1.500, considerando que o salário mínimo no país não chega ao 1.000 e que muitos professores se viram como podem em pequenos cursos livres e aulas particulares, não chegando nem perto dos 3.000.
- 24) Feliz em participar desta pesquisa.
- 25) Gostaria de ter tido a oportunidade de não precisar responder algumas algumas questões.
- 26) Estou à disposição para maiores esclarecimentos. Foi um grande prazer participar desta pesquisa.
- 27) Tem alguns erros de ortografia.

- 28) Erros de digitação poderiam ter sido corrigidos antes de colocar a pesquisa para rodar.
- 29) Achei a pesquisa muito interessante. Parabéns!
- 30) Considero esta pesquisa de enorme relevância. Desde que iniciei meus estudos, reflito sobre essas questões de modo geral. Sempre vi com clareza que a grande maioria dos estudantes do curso de alemão/português só aproveitava o curso em suas vidas profissionais como se tivesse realizado um curso de línguas comum.
- 31) O questionário está ótimo!
- 32) Acho irrelevante e invasiva a pergunta sobre o salário diante da proposta da pesquisa.
- 33) O questionário foi muito fechado na parte relacionada a por exemplo: "Em que você trabalha atualmente?". Pode ser que a pessoa não esteja trabalhando e é obrigada a responder algo da qual não seja bem daquela forma.
- 34) Achei o questionário ótimo e extremamente necessário. É preciso que os germanistas, estudiosos e entusiastas acadêmicos da língua alemã tenham também um retrato e possam aprimorar ainda mais os estudos, pesquisas e o próprio mercado de trabalho de traduções e ensino. Parabéns Sr. Paul Voerkel e sucesso em sua pesquisa, por favor divulgue seus resultados aos germanistas brasileiros que já estão curiosos!
- 35) Sim. O questionário te obriga a responder questões que não há resposta. No caso, relacionada à profissão atual.
- 36) Poderia conter uma pergunta sobre o nível de satisfação na atuação profissional
- 37) Pesquisa proveitosa.
- 38) Por favor, quando a pesquisa for concluída, desejo saber o resultado dela. Foi gratificante saber que existe uma pesquisa que reflete sobre a atuação dos formados em Germanística. Obrigada!
- 39) Na questão N° 14 é preciso escolher entre um dos dois títulos (graduação ou licenciatura), mas na USP estes são cursos diferentes e é possível egressar da universidade com ambos os títulos.
- 40) Há alguns erros de português.
- 41) O que significa a pergunta "você voltaria a estudar Letras Alemão"? Ninguém que já tenha o diploma voltaria a cursar as mesmas disciplinas...
- 42) Existem questões que não se aplicam.

# Curricula der brasilianischen Deutschstudiengänge

Universitäten in der Großregion „Norden / Nordosten“ (BA, CE, PA)

## Curriculum UFBA

(Interne Informationen von Dozenten der UFBA)

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

09/12/2015 11:22

R00041 - Grade Curricular (Curso)

Curso: 402204 Currículo: 2009-2 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3,5 Média 5 Máxima 7  
Letras

Área: Letras

Titulação: Licenciado em Letras

Habilitação: Letras Vernáculas e Alemão- Licenciatura

Base Legal: CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº 10.664 DE 20.10.1942. RECONHECIMENTO: DECRETO Nº 17.206 DE 21.11.1944.  
DIRETRIZES CURRICULARES: RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 18 DE 13.03.2002. PARECER CNE/CES Nº 492/01 DE 09.07.2001. PARECER  
CNE/CES Nº 1363/01 DE 25.01.2002.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA09 OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68	0	OB			
LETA10 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	68	0	OB			
LETA11 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	68	0	OB			
LETA12 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA LATINA	68	0	OB			
LETA13 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA PORTUGUÊSA	68	0	OB			
LETB33 LINGUA ALEMÃ EM NÍVEL BÁSICO	102	0	OB			
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA14 TÉCNICAS DE PESQUISA	68	0	OB			
LETA16 ESTUDO DE TEORIAS E REPRESENTAÇÕES DA LINGUA	68	0	OB	01	LETA10	
LETA17 FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB	01	LETA11	
LETA18 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA LATINA	68	0	OB	01	LETA12	
LETA19 MORFOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB	01	LETA13	
LETB34 LINGUA ALEMÃ EM NÍVEL INTERMEDIÁRIO	102	0	OB	01	LETB33	
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA21 A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DA LINGUA	68	0	OB	01	LETA10	
LETA22 A LITERATURA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO LINGÜÍSTICO	68	0	OB	01	LETA10	
LETA23 INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA ROMÂNICA	68	0	OB			
LETA24 SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB	01	LETA13	
LETA31 LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	34	0	OB			
LETB35 LINGUA ALEMÃ EM NÍVEL AVANÇADO	102	0	OB	01	LETB34	
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito	
LETA25 O CÂNONE LITERÁRIO BRASILEIRO	68	0	OB	01	LETA21	
LETA26 TEORIAS LINGÜÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS	68	0	OB	01	LETA11	
LETA32 LEITURA DE PRODUÇÕES DA MÍDIA	34	0	OB			
LETA56 O CONTO DE LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01	LETA10 LETB35	
LETA57 FONÉTICA E FONOLOGIA DE LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01	LETB34	
LETA58 A FRASE NOMINAL DA LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01	LETB35	
LETE48 LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NÍVEL	68	0	OB			

5º SEMESTRE		Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito		
LETA27	A LINGUA PORTUGUESA NO DOMINIO DA ROMÃ	68	0	OB	01 LETA23		
LETA29	LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	68	0	OB	01 LETA21		
LETA59	A POESIA DE LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01 LETA10 LETB35		
LETA60	HITÓRIA DA LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01 LETB35		
LETA61	A FRASE VERBAL DA LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01 LETB35		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP			
6º SEMESTRE		Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	22	Horas / Semestre	374
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito		
EDCA11	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I	68	0	OB			
LETA20	INTRODUÇÃO À SEMÂNTICA	34	0	OB	01 LETA13		
LETA30	A LINGUA PORTUGUESA NO BRASIL	68	0	OB	01 LETA13		
LETA62	O ROMANCE DE LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01 LETA10 LETB35		
LETA63	PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01 LETB35		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP			
7º SEMESTRE		Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	20	Horas / Semestre	340
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito		
EDCA12	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	68	0	OB			
LETA03	SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	34	0	OB			
LETA28	INTRODUÇÃO À ANÁLISE TEXTUAL	34	0	OB	01 LETA13		
LETA64	O TEATRO DE LINGUA ALEMÃ	68	0	OB	01 LETA10 LETB35		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP			
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP			
8º SEMESTRE		Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	20	Horas / Semestre	340
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito		
EDCA62	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA PORTU	136	0	OB	01 EDCA11		
LETA65	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA ALEMÃ	136	0	OB	01 EDCA11		
OPT068	OPTATIVA 068	68	0	OP			
9º SEMESTRE		Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	16	Horas / Semestre	272
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito		
EDCA63	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA PORT	136	0	OB	01 EDCA62		
LETA66	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA ALEM	136	0	OB	01 LETA65		

## INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Natureza		Carga Horária		Creditação	
Disciplina	Nome	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC	Atividade Complementar	200	200		
OB	Obrigatoria	3128	3128		
OP	Optativa	340	340		
Total		3668	3668	0	0

## Curriculum UFC

([http://www.cursodeletras.ufc.br/matriz\\_alemao.pdf](http://www.cursodeletras.ufc.br/matriz_alemao.pdf))

## HA37D - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Alemã e Respectivas Literaturas

SEMESTRE I						
CÓDIGO	DISCIPLINA	H/A – CCC <sup>1</sup>	H/A – PCC <sup>2</sup>	H/A – ES <sup>3</sup>	CRÉD	PRÉ-REQ.
HB763	Introdução à Linguística	48	16	-	04	-
HB001	Língua Portuguesa: Fonologia	48	16	-	04	-
HG034	Teoria da Literatura I	48	16	-	04	-
HD901	Introdução à Filosofia	64	-	-	04	-
HC087	Alemão I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		256	64		20	-
SEMESTRE II						
HB002	Língua Portuguesa: Vocabulo	48	16	-	04	-
HB786	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos	48	16	-	04	
HG035	Teoria da Literatura II	48	16	-	04	HG034
PB091	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64	-	-	04	-
HC088	Alemão II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC087
	Disciplina Optativa <sup>4</sup>	32	-	-	02	-
	Disciplina Optativa	32			02	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE III						
HB003	Língua Portuguesa: Frase	48	16	-	04	-
HG065	Literatura Portuguesa I	48	16	-	04	HG035
HG066	Literatura Brasileira I	48	16	-	04	HG035
HC089	Alemão III: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC088
HC090	Fonética e Fonologia da Língua Alemã	48	16	-	04	HC088
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE IV						
HB004	Língua Portuguesa: Texto e Discurso	48	16	-	04	-
HG068	Literatura Portuguesa II	48	16	-	04	HG065
HG069	Literatura Brasileira II	48	16	-	04	HG066
HC091	Alemão IV: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC089
HC011	Latim I: Língua e Cultura	48	16	-	04	-
	Disciplina Optativa	64			04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		304	80		24	-
SEMESTRE V						
HB005	Linguística: Formalismo	64	-	-	04	
HG070	Literatura Portuguesa III	48	16	-	04	HG068
HG071	Literatura Brasileira III	48	16	-	04	HG069
HC092	Alemão V: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC091
HC012	Latim II: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC011
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64		24	-
SEMESTRE VI						
HC098	Compreensão e Análise de Textos em Língua Alemã	48	16	-	04	HC089

<sup>1</sup> Conteúdos científico-culturais, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>2</sup> Prática como Componente Curricular, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>3</sup> Estágio Supervisionado, conforme resolução CNE/CP2 de 2002.

<sup>4</sup> Das horas-aula destinadas às disciplinas optativas, 128h/a podem ser cursadas em outros Cursos da UFC e/ou em outras Habilitações do Curso de Letras, desde que as solicitações sejam aprovadas pelo Coordenador do Curso.

2

HB006	Linguística: Funcionalismo	48	16		04	
PB092	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64	-	-	04	
HC093	Alemão VI: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC092
HC094	Literatura em Língua Alemã I	48	16	-	04	HC091
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		320	64	-	24	
SEMESTRE VII						
PB090	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	64	-	-	04	-
HC095	Alemão VII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC093
HC096	Literatura em Língua Alemã II	48	16	-	04	HC091
HC097	Morfossintaxe da Língua Alemã	64	-	-	04	HC089
HG067	Lit. Africanas de Língua Portuguesa <sup>5</sup>	48	16	-	04	HG035
	Disciplina Optativa	64	-	-	04	-
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 384		336	48		24	-
SEMESTRE VIII						
HB009	Estágio em Ensino de Leitura	-	-	64	04	HB001, HB002, HB003, HB004
HC099	Alemão VIII: Língua e Cultura	48	16	-	04	HC095
HC100	Literatura em Língua Alemã III	48	16	-	04	HC091
HC101	Oficina de Produção Textual em Língua Alemã	-	32	-	02	HC098
PC011	Didática I	64	-	-	04	-
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		192	64	64	20	
SEMESTRE IX						
HB012	Estágio em Ensino de Língua Port.	-	-	96	06	HB009
HG074	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I	-	-	64	04	HG067, HG071 HG070
HC102	Estágio I: Fundamentos Teóricos para o Ensino de Língua Alemã	-	-	64	04	HC101
HC103	Literatura em Língua Alemã IV	48	16	-	04	HC091
HC104	Elaboração de Materiais Didático-Pedagógicos em Alemão como Língua Estrangeira	-	-	32	02	HC101
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		48	16	256	20	
SEMESTRE X						
HG075	Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa II	-	-	96	06	HG074
HC105	Estágio II em Ensino de Língua Alemã	-	-	96	06	HC102 e HC104
	LIBRAS <sup>6</sup>	64	-	-	04	HC103
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
	Disciplina Optativa	32	-	-	02	
TOTAL DE H/A NO SEMESTRE: 320		128	-	192	20	-
+ 200 H/A de Atividades Complementares = 12, 5 créditos / Total de Créditos: 224 + 12,5 = <u>236,5</u>						

<sup>5</sup> Conforme lei 10.639, de 9/1/2003.<sup>6</sup> Libras, conforme decreto 5.626, de 22/12/2005.

## Curriculum UFPA

([http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2010\\_falem.pdf](http://www.ilc.ufpa.br/ensino/pp2010_falem.pdf))

**Habilitação em Alemão**

EIXO	ATIVIDADES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Uso da língua	Língua Alemã I, Língua Alemã II, Língua Alemã III, Língua Alemã IV, Língua Alemã V, Língua Alemã VI, Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras	680 horas
Reflexão sobre a língua	Fundamentos da Linguística, Teorias do Uso da Língua, Teorias do Texto e do Discurso, Fundamentos da Teoria Literária, Psicologia da Aprendizagem, LIBRAS, Culturas Germânicas, Panorama da Literatura Germânica, Prosa Germânica, Poesia Germânica, Teatro Germânico, Fonética e Fonologia do Alemão, Morfossintaxe do Alemão, Lexicologia do Alemão	952 horas
Prática profissional	Metodologia do Ensino de Alemão, Ensino/ Aprendizagem de Alemão, Prática do Ensino/ Aprendizagem de Alemão, Prática de Compreensão e Produção Oral em Alemão, Prática de Compreensão e Produção Escrita em Alemão, O Texto Literário no Ensino de Alemão, Política Educacional, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras	1.088 horas
TCC		68 horas
Atividades extensionistas		280 horas
Atividades complementares		200 horas
<b>Total Geral</b>		<b>3.268 horas</b>

Uso da Língua		Reflexão sobre a Língua				Prática Profissional					
Saber usar a LE	CH	Cult., Lit. e Metaling. na LE	CH	Ling., Lit. e Aprend. em LM	CH	Aprender a ensinar a LE	CH	Sist. Educ. Bras.	CH	Aprender a Pesquisar	CH
Alem. Língua Alemã I	102	Culturas Germânicas	68	Fundamentos da Linguística	68	Metodologia do Ens. de Alemão	68	Política Educacional	68	Comp/Prod Textos Acad.	68
Língua Alemã II	102	Panorama da Lit. Germânica	68	Teorias do Uso da Língua	68	Ensino/Aprend. de Alemão	68	Estágio Supervisionado I	204	Metod. de Pesquisa em LE	68
Língua Alemã III	102	Prosa Germânica	68	Teorias do Texto e do Disc.	68	Prática do Ensino/Aprend. de Alem.	68	Estágio Supervisionado II	204	TCC	68
Língua Alemã IV	102	Poesia Germânica	68	Fundamentos da Teoria Liter.	68	Prát. de Comp. e Prod. Oral em Al.	68				
Língua Alemã V	102	Teatro Germânico	68	Psicologia da Aprendizagem	68	Prát. de Comp. e Prod. Esc. em Al.	68				
Língua Alemã VI	102	Fonética e Fonologia do Alemão	68	LIBRAS	68	O Texto Literário no Ens. de Al.	68				
Aprender a Aprender LE	68	Morfossintaxe do Alemão	68			Tecnologias no Ens/Aprend. de LE	68				
		Lexicologia do Alemão	68								
Total	680		544		408		476		476		204

**Habilitação em Alemão – Curso 122**

1º Módulo	2º Módulo	3º Módulo	4º Módulo	5º Módulo	6º Módulo	7º Módulo	8º Módulo
Língua Alemã I (102)	Língua Alemã II (102)	Língua Alemã III (102)	Língua Alemã IV (102)	Língua Alemã V (102)	Língua Alemã VI (102)	Estágio Supervisionado I (204)	Estágio Supervisionado II (204)
Fundamentos da Linguística (68)	Teorias do Uso da Língua (68)	Teorias do Texto e do Discurso (68)	Morfossintaxe do Alemão (68)	Ensino/Aprendizagem de Alemão (68)	Prática de Ensino/Aprendizagem de Alemão (68)	Metodologia de Pesquisa em Línguas Estrangeiras (68)	TCC (68)
Fundamentos da Teoria Literária (68)	Política Educacional (68)	Culturas Germânicas (68)	Prática de Compreensão e Produção Oral em Alemão (68)	Prosa Germânica (68)	Poesia Germânica (68)	Teatro Germânico (68)	
Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos (68)	Psicologia da Aprendizagem (68)	Fonética e Fonologia do Alemão (68)	Panorama da Literatura Germânica (68)	Prática de Compreensão e Produção Escrita em Alemão (68)	Metodologia do Ensino de Alemão (68)		
Aprender a Aprender LE (68)		Lexicologia do Alemão (68)	LIBRAS (68)	Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (68)	O Texto Literário no Ensino de Alemão (68)		



**Anexo IV: Atividades curriculares por período letivo<sup>19</sup>.****Habilitação em Alemão (Curso 122)**

<b>Código</b>	<b>1º. Período</b>	<b>CH</b>	<b>Código</b>	<b>2º. Período</b>	<b>CH</b>
LE	Língua Alemã I	102	LE	Língua Alemã II	102
LE	Aprender a Aprender LE	68		Teorias do Uso da Língua	68
LA01124	Fundamentos da Teoria Literária	68	ED05037	Política Educacional	68
	Comp. e Prod. de Textos Acadêmicos	68	ED01061	Psicologia da Aprendizagem	68
	Fundamentos da Lingüística	68			
	<b>Total do período</b>	<b>374</b>		<b>Total do período</b>	<b>306</b>

<b>Código</b>	<b>3o. Período</b>	<b>CH</b>	<b>Código</b>	<b>4o. Período</b>	<b>CH</b>
LE	Língua Alemã III	102	LE	Língua Alemã IV	102
	Teorias do Texto e do Discurso	68	LA02117	Morfossintaxe do Alemão	68
LA02115	Culturas Germânicas	68	LE	Prática de Compreensão e Produção Oral em Alemão	68
LE	Fonética e Fonologia do Alemão	68	LE	Panorama da Literatura Germânica	68
LE	Lexicologia do Alemão	68		LIBRAS	68
	<b>Total do período</b>	<b>374</b>		<b>Total do período</b>	<b>374</b>

<b>Código</b>	<b>5o. Período</b>	<b>CH</b>	<b>Código</b>	<b>6o. Período</b>	<b>CH</b>
LE	Língua Alemã V	102	LE	Língua Alemã VI	102
LE	Ensino / Aprendizagem de Alemão	68	LA02146	Poesia Germânica	68
LA02147	Prosa Germânica	68	LE	Prática de Ensino/Aprendizagem de Alemão	68
LE	Prática de Compreensão e Produção Escrita em Alemão	68	LE	Metodologia do Ensino de Alemão	68
LE	Tecnologias no Ensino/Aprendizagem de LE	68	LE	O Texto Literário no Ensino do Alemão	68
	<b>Total do período</b>	<b>374</b>		<b>Total do período</b>	<b>374</b>

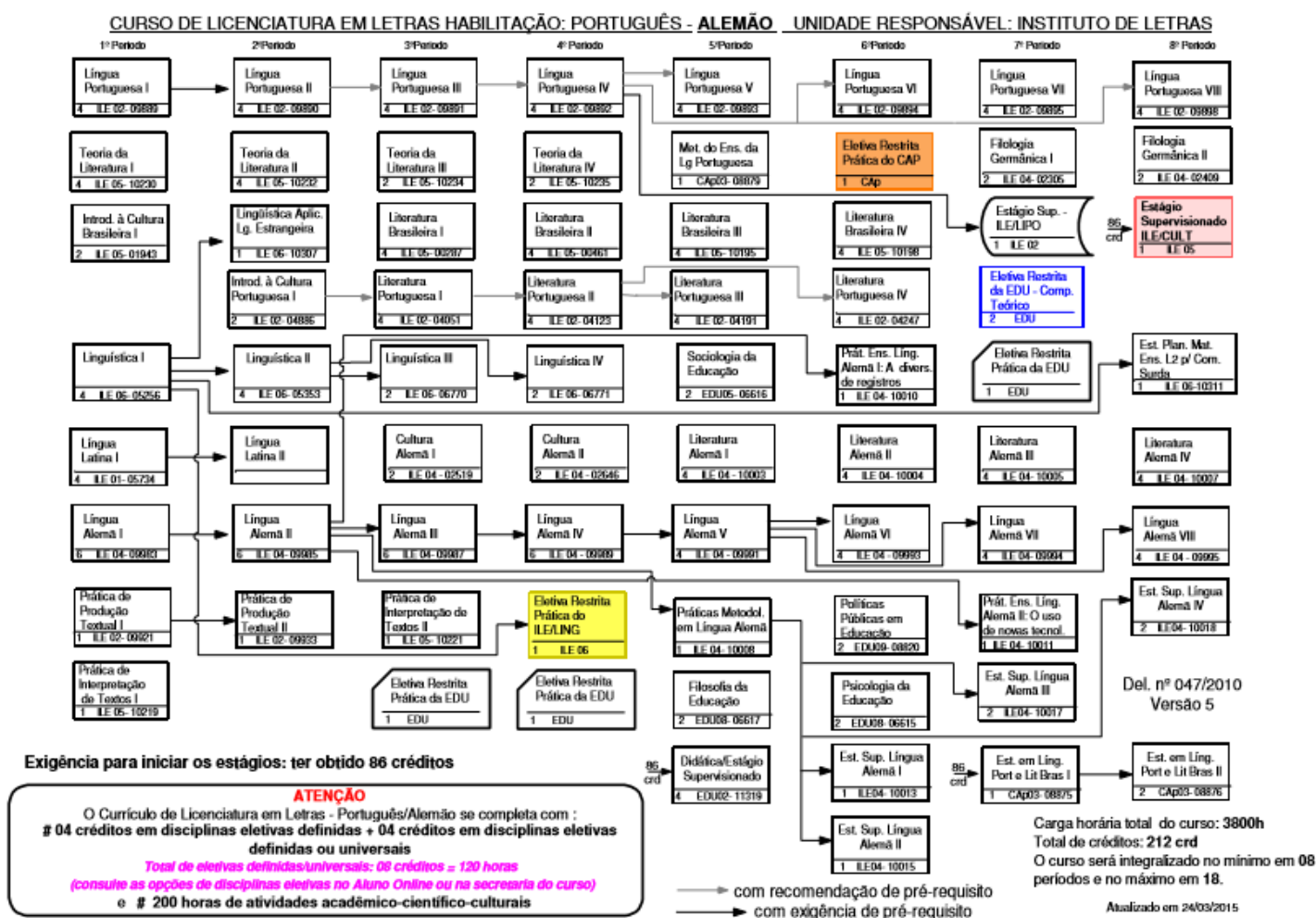
<b>Código</b>	<b>7o. Período</b>	<b>CH</b>	<b>Código</b>	<b>8o. Período</b>	<b>CH</b>
LE	Estágio Supervisionado I	204	LE	Estágio Supervisionado II	204
LA02149	Teatro Germânico	68	LA02150	TCC	68
LE	Metodologia de Pesquisa em LE	68			
	<b>Total do período</b>	<b>340</b>		<b>Total do período</b>	<b>272</b>

Atividades complementares = 200 horas  
 Atividades de extensão = 280 horas  
 Total da habilitação = 3.268 horas

## Universitäten in der Großregion „Südosten“ (MG, RJ, SP)

## Curriculum UERJ

([http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/letras\\_portugues\\_alemao\\_licenciatura.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_alemao_licenciatura.pdf))





## Curriculum UFMG

(<http://grad.lettras.ufmg.br/arquivos/Matrizes%20Curriculares%20FALE-UFMG.pdf>)

**ALEMÃO - PORTUGUÊS / LICENCIATURA DUPLA**

PER.	CHEX	CREX	PR	COD	NOMENCLATURA	GRUPOS	INT
1°	060	04	NT	LET016	Introdução aos Estudos Lingüísticos I	NC	NC
	060	04	NT	STL004	Teoria da Literatura I	NC	NC
	060	04	NT	LET202	Gramática Tradicional: morfo-sintaxe	NC	NC
	060	04	NT	LET203	Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de texto	NC	NC
	060	04	NT	LEG606	Língua Alemã I	OB	HAB
2°	060	04	LET016	LET018	Introdução aos Estudos Lingüísticos II	NC	NC
	060	04	STL004	STL005	Teoria da Literatura II	NC	NC
	060	04	NT	LET206	Introdução à Literatura Comparada	NC	NC
	060	04	NT	LET205	Fundamentos de Lingüística Comparada	NC	NC
	060	04	LEG606	LEG607	Língua Alemã II	OB	HAB
3°	060	04	NT	LET015	Introdução aos Estudos da Linguagem	OB	HAB
	060	04	NT	LET044	Introdução à Análise do Discurso	OB	HAB
	060	04	STL005	LET211	Introdução à Literatura Brasileira	OB	HAB
	060	04	STL005	LET212	Introdução à Literatura Portuguesa	OB	HAB
	060	04	LEG607	LEG608	Língua Alemã III	OB	HAB
4°	060	04	LEG608	LET264	Língua Alemã IV	OB	HAB
	060	04	LET018	LET031	Sintaxe do Português	OB	HAB
	060	04	LET018	LET033	Semântica do Português	OB	HAB
	060	04	LET	LEG607	Introdução à Cultura Alemã *	OB	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G2 (português)	G2	HAB
5°	060	04	LET264	LET267	Língua Alemã V	OB	HAB
	060	04	LET	LEG608	Introdução à Literatura Alemã*	OB	HAB
	060	04	LET018	LET032	Morfologia do Português	OB	HAB
	060	04	LET		Disciplina do G1 (português)	G1	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G2 (português)	G2	HAB
6°	060	04	LET267	LET268	Língua Alemã VI	OB	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G2	G2	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G1 (português)	G1	HAB
	060	04		LEG608	Introdução à Lingüística Alemã*	OB	HAB
	060	04		VARIADOS	Optativa	G5	FNE
7°	060	04		VARIADOS	Disciplina do G1 (português)	G1	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G2 (português)	G2	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G6 (alemão)	G6	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G7 (alemão)	G7	HAB
	060	04		VARIADOS	Optativa	G5	FNE
8°	060	04		VARIADOS	Disciplina do G7 (alemão)	G7	HAB
	060	04	NT	LET223	Fundamentos de LIBRAS	OB	LIC
	060	04	LET202	MTE201	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português	OB	LIC
	060	04	NT	MTE101	Didática da Licenciatura	OB	LIC
	060	04	NT	CAE002	Psicologia da Educação: Ensino/Aprendizagem	OB	LIC
9°	210	14	MTE101	MTE204	Análise da Prática e Estágio de Português-Língua Estrangeira I	OB	LIC
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G6 (alemão)	G6	HAB
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G3	G3	LIC
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G3	G3	LIC
10°	210	14	MTE204	LET271	Análise da Prática e Estágio de Português-Língua Estrangeira II: Alemão	OB	LIC
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G3	G3	LIC
	060	04		VARIADOS	Disciplina do G7 (alemão)	G7	HAB
	210	14	NT	VARIADOS	Atividades do G4	G4	ACC
TOTAL	3330	222					

Curriculum UFRJ

(file:///C:/Users/Paul/Downloads/ Fluxograma\_de\_Alemão\_LICENCIATURA(1).pdf)

## Fluxograma - Licenciatura em Letras-Português - Alemão (Versão 2010/1)

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
LEV100 04 Variação em L.P. req. LEV100	LEV112 04 Fonologia em L.P. req. LEV100	LEV200 04 Morfologia em L.P. req. LEV112	LEV210 04 Morfossíntaxe em L.P. req. LEV200	LEV300 04 Síntaxe em L.P. req. LEV210	LEV310 04 História da L.P. req. LEV300	LEV400 04 Semântica em L.P. req. LEV310	LEV506 02 Ensino de Português Língua Materna req. LEV400
LEG161 06 Alemão I	LEG161 06 Alemão II req. LEG151	LEG209 06 Alemão III req. LEG161	LEG209 06 Alemão IV req. LEG209	LEG360 06 Alemão V req. LEG360	LEG360 06 Alemão VI req. LEG360	LEG460 06 Alemão VII req. LEG460	LEW510 02 Alemão VIII req. LEW510
LEC111 04 Grego Genérico I	LEC115 04 Grego Genérico II req. LEC111	LEC260 02 Literatura Comparada I req. LEC100	LEC267 02 Literatura Comparada II req. LEC260	LEG617 04 Lit. Alemã das origens ao séc XVIII req. LEG617	LEG370 04 Lit. Alemã do séc XVIII até 1948 req. LEG370	LEG380 04 Lit. Alemã de 1950-1993 req. LEG380	LEG470 04 Lit. Alemã de 1993 até a atualidade req. LEG470
LEC160 04 Latim Genérico I	LEC166 04 Latim Genérico II req. LEC160	LEC262 04 Latim Genérico III req. LEC166	LEC266 04 Latim Genérico IV req. LEC262	LEV308 04 Literatura Brasileira I (Poesia) req. LEV308	LEV309 04 Literatura Brasileira II (Ficção) req. LEV309	LEV417 02 Temas e Prob. da Lit. Brasileira req. LEV417	LEW200 02 Produção de texto em Alemão req. LEW200
LEL100 04 Teoria Literária I	LEL110 04 Teoria Literária II req. LEL100	LEL200 02 Teoria Literária III req. LEL100	LEL210 02 Teoria Literária IV req. LEL100	LEV345 04 Poesia Portuguesa req. LEV345	LEV460 04 Narrativa Portuguesa req. LEV460	LEW501 02 Monografia req. LEV510	02 Opcativa
LEF140 04 Linguística I	LEF150 04 Linguística II req. LEF140	LEF240 04 Linguística III req. LEF140	LEW304 04 Linguística IV req. LEF140	EDM234 04 Educação Brasileira req. EDM234	EDM517 02 Didática de Port-III I req. EDM241/LEV300	EDM505 02 Didática de Port-III II req. EDM517	216 créditos 3.930 horas 2 créditos opcionais
LEW002 02 Produção de texto em LP	EDF120 04 Filosofia da Educação no Mundo Ocidental req. LEF140	LEL267 02 Fundamentos da Cultura Brasileira req. LEL100	EDF245 04 Psicologia da Educação req. LEL100	EDM241 04 Didática req. EDM241	EDM366 02 Didática em L. Estrangeiras Modernas I req. EDM241	EDM469 02 Didática em L. Estrangeiras Modernas II req. EDM366	
		EDF240 04 Fundamentos Sociológicos da Educação req. LEL100			EDW001 02 Profissão Docente req. EDM001	LEF500 04 LIBRAS req. LEF500	

Estágio Supervisionado 400h

200 h ACC

## Curriculum UNESP Araraquara

(<http://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/programas-de-ensino/>)

**Letras - Estrutura Atual**

1º ano	1º semestre	LNG1050	Leitura e Produção de Textos I
		LNG1076	Gramática de Língua Portuguesa
		LNG1092	Introdução à Lingüística
		LNG1300	Língua Latina Básica
		LNG7406	Cultura da Roma Antiga I
		LTE9761	Estudos Literários I
		LTE9788	Literatura e Cultura Brasileira
	2º semestre	LNG1068	Leitura e Produção de Textos II
		LNG1106	História das Idéias Linguísticas
		LNG1262	Introdução à Fonética e à Fonologia
		LNG7414	Cultura da Roma Antiga II
		LTE9770	Estudos Literários II
		LTE9796	Literatura e Cultura Portuguesa
2º ano	1º semestre	LNG1114	Introdução à Morfologia
		LNG1130	Sintaxe I
		LNG1157	Variação e Mudança Lingüística
		LNG1289	Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura I
		LTE9800	As Formas Literárias da Narrativa
		LTE9826	Gêneros Narrativos na Literatura Portuguesa
		LTE9842	Estudos de Literatura Brasileira I
		LTE9850	Estudos de Literatura Portuguesa I
	2º semestre	LNG1122	Morfologia Flexional
		LNG1149	Sintaxe II
		LNG1165	Aquisição da Linguagem
		LNG1297	Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura II
		LTE9818	Gêneros Narrativos na Literatura Brasileira
		LTE9834	Críticas Literárias
		LTE9869	Estudos de Literatura Brasileira II
		LTE9877	Estudos de Literatura Portuguesa II

3º ano	1º semestre	LEM7842	Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura III
		LNG1173	Semântica
		LNG1190	Aquisição da Língua Escrita
		LNG1254	Tópicos de Fonologia
		LTE9893	Teorias da Poesia
		LTE9907	Poesia Brasileira
	2º semestre	LEM7850	Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura IV
		LNG1181	Pragmática
		LNG1203	História da Língua Portuguesa
		LNG1246	Tópicos de Semiótica
		LTE9885	Linguagem da Poesia
		LTE9915	Poesia Portuguesa: A Tradição da Modernidade
4º ano	1º semestre	LNG1220	Teorias do Discurso
		LNG1270	Linguística Histórica do Português
		LTE9923	Estudos de Teatro Brasileiro
		LTE9940	Teorias do Teatro
		LTE9974	Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V
	2º semestre	LNG1211	Aspectos Retóricos e Estilísticos da Argumentação
		LNG1238	Teoria da Comunicação
		LTE9931	Estudos de Teatro Português
		LTE9958	Literatura na Sala de Aula
		LTE9966	Crítica da Poesia
		LTE9982	Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V I

**ALEMÃO**

1º ano	anual	LEM3731	Língua Alemã I
2º ano	anual	LEM3740	Língua Alemã II
3º ano	anual	LEM7869	Língua Alemã III
	1º semestre	LEM7893	Introdução à Literatura Alemã I
	2º semestre	LEM7907	Introdução à Literatura Alemã II
4º ano	anual	LEM7877	Língua Alemã IV
	1º semestre	LEM7915	Gêneros da Literatura Alemã
	2º semestre	LEM7923	Épocas da Literatura Alemã

**LICENCIATURA**

2º ano	1º semestre	DDA9207	Organização e Desenvolvimento da Educação Básica
		DDA9142	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino I
3º ano	1º semestre	PDE7660	Psicologia da Educação
		PDE7709	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino II
	2º semestre	DDA9100	Didática e Trabalho Docente
		DDA9169	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino III
4º ano	1º semestre	DDA9118	Prática de Ensino de Língua Materna I
		DDA9177	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I
	2º semestre	DDA9126	Prática de Ensino de Língua Materna II
		DDA9185	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa II



## Curriculum UNESP Assis

(www.assis.unesp.br/Home/Graduacao/SecaodeGraduacao/Letras/20080724\_091804.PDF)

**Seriação Ideal do Curso de Letras**

Disciplinas	C/H	Créditos
<b>1º semestre</b>		
Métodos de Estudo e Pesquisa	30	2
Leitura e Produção de Textos I	120	8
Cultura Clássica	30	2
Estudos da Linguagem I	30	2
Iniciação à Língua Estrangeira A	30	2
Iniciação à Língua Estrangeira B	30	2
Prática em Laboratório de Língua Materna I	60	4
<b>TOTAL</b>	<b>330</b>	<b>22</b>
<b>2º semestre</b>		
Gestão de Atividades Acadêmico-científico-culturais	30	2
Leitura e Produção de Textos II	120	8
Língua Estrangeira I	90	6
Prática em Laboratório de Língua Materna II	30	2
Estudos da Linguagem II	30	2
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira I	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>330</b>	<b>22</b>
<b>3º semestre</b>		
Língua Latina I	30	2
Estr. e Func. do Ens. Fund. e Médio	30	2
Língua Estrangeira II	90	6
Literatura Portuguesa I	30	2
Linguística I	30	2
Teoria da Literatura I	30	2
Língua Portuguesa I	30	2
Prática em Laboratório de Língua Materna III	30	2
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira II	30	2
Introdução aos Estudos da Educação	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>24</b>
<b>4º semestre</b>		
Língua Portuguesa II	30	2
Língua Latina II	30	2
Língua Estrangeira III	90	6
Linguística II	30	2
Literatura Brasileira I	30	2
Teoria da Literatura II	30	2
Prática em Laboratório de Língua Materna IV	30	2
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira III	30	2
Optativa I	30	2
Optativa II	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>24</b>
<b>5º semestre</b>		
Língua Portuguesa III	30	2
Literatura Estrangeira I	60	4
Língua Estrangeira IV	60	4
Psicologia da Educação	30	2
Literatura Brasileira II	30	2
Literatura Portuguesa II	30	2
Prática em Laboratório de Língua Materna V	30	2
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira IV	30	2
Optativa III	30	2
Formação Específica I	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>24</b>

**6º semestre**

Língua Portuguesa IV	30	2
Língua Estrangeira V	60	4
Literatura Estrangeira II	60	4
Prática em Laboratório de Língua Estrangeira V	30	2
Didática	30	2
Literatura Brasileira III	30	2
Literatura Portuguesa III	30	2
Prática em Laboratório de Língua Materna VI	30	2
Formação Específica II	30	2
Optativa IV	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>24</b>

**7º semestre**

Língua Portuguesa V	30	2
Língua Estrangeira VI	30	2
Literatura Estrangeira III	60	4
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Vernáculas I	90	6
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Estrangeiras I	90	6
Literatura Brasileira IV	30	2
Formação Específica III	30	2
Formação Específica IV	30	2
Optativa V	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>28</b>

**8º semestre**

Língua Estrangeira VII	30	2
Literatura Estrangeira IV	60	4
Literatura Brasileira V	30	2
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Vernáculas II	120	8
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Estrangeiras II	120	8
Formação Específica V	30	2
Formação Específica VI	30	2
Optativa VI	30	2
Optativa VII	30	2
<b>TOTAL</b>	<b>480</b>	<b>32</b>

**Ao longo do curso**

Atividades Acadêmico-científico-culturais	210	14
<b>TOTAL GERAL DO CURSO</b>	<b>3210</b>	<b>214</b>

## Curriculum USP

Uphoff (2015: 23f.) sowie <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=502&tipo=N>

**Estrutura do bacharelado de Alemão desde 2009  
(disciplinas obrigatórias e eletivas)**

1 e 2º semestres		
CICLO BÁSICO		
3º semestre		
Língua Alemã I	FLM0300	obrigatória
4º semestre		
Língua Alemã II	FLM0301	obrigatória
5º semestre		
Língua Alemã III	FLM0302	obrigatória
Produção e Recepção de Textos em Alemão I	FLM0248	eletiva
6º semestre		
Língua Alemã IV	FLM0303	obrigatória
Produção e Recepção de Textos em Alemão II	FLM0249	eletiva
7º semestre		
Língua Alemã V	FLM0310	obrigatória
Introdução à Prática de Tradução do Alemão	FLM0305	obrigatória
Linguística Contrastiva (Português – Alemão)	FLM0637	eletiva
8º semestre		
Literatura Alemã: Conto e Lírica	FLM0204	obrigatória
História da Literatura Alemã	FLM0304	obrigatória
Tradução Comentada do Alemão I	FLM0290	eletiva
Tradução: Teoria e Prática	FLM0639	eletiva
Tópicos de Linguística Alemã	FLM0311	eletiva
9º semestre		
Introdução à Linguística Alemã I	FLM0410	obrigatória
Literatura Alemã: Romantismo e Classicismo	FLM0312	obrigatória
Tradução Comentada do Alemão II	FLM0291	eletiva
10º semestre		
Introdução à Linguística Alemã II	FLM0411	obrigatória
Literatura Alemã: República de Weimar/ Literatura Contemporânea	FLM0313	obrigatória
Literatura Alemã: Novela e Teatro	FLM0205	eletiva

**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**

Curso: Letras

Bacharelado - Habilitação: Alemão

**Informações Básicas do Currículo**

Data de Início: 01/01/2016      Duração Ideal 8 semestres  
 Mínima 8 semestres  
 Máxima 12 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	1200	420	1620
Optativa Livre	780	780	1560
Optativa Eletiva	60	60	120
Total	2040	1260	3300

**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**

Curso: Letras

Licenciatura em Letras

**Informações Básicas do Currículo**

Data de Início: 01/01/2013      Duração Ideal 4 semestres  
 Mínima 4 semestres  
 Máxima 4 semestres

Carga Horária	Aula	Trabalho	Subtotal
Obrigatória	0	0	0
Optativa Livre	0	0	0
Optativa Eletiva	0	0	0
Total	0	0	0

**Grade Curricular**

Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares;

AACA=Carga horária em Atividades Acadêmicas-Científico-Culturais

Disciplinas Obrigatórias					
1º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLC0112	Introdução aos Estudos Clássicos I	4	0	60	
FLC0114	Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I	4	0	60	20
FL0433	Elementos de Linguística I	4	0	60	20
FLT0123	Introdução aos Estudos Literários I	4	0	60	20
Subtotal:		16	0	240	60
2º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLC0113	Introdução aos Estudos Clássicos II	4	0	60	
FLC0115	Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa II	4	0	60	20
FL0434	Elementos de Linguística II	4	0	60	20
FLT0124	Introdução aos Estudos Literários II	4	0	60	20
Subtotal:		16	0	240	60
3º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLM0300	Língua Alemã I	6	2	150	30
Subtotal:		6	2	150	30
4º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLM0301	Língua Alemã II	6	2	150	30
Subtotal:		6	2	150	30
Requisito					
5º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLM0302	Língua Alemã III	6	2	150	30
Subtotal:		6	2	150	30
Requisito					
6º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLM0303	Língua Alemã IV	6	2	150	30
Subtotal:		6	2	150	30
Requisito					
7º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLM0305	Introdução à Prática de Tradução do Alemão	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM0310	Língua Alemã V	4	1	90	20
Subtotal:		4	1	90	20
Requisito					
FLM0410	Introdução à Linguística Alemã I	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM1000	Literatura Alemã: Classicismo	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM1001	Literatura Alemã: Romantismo	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM0303	Língua Alemã IV	6	2	150	30
Subtotal:		6	2	150	30
Requisito					
8º Período Ideal					
		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE CP
FLM0304	História da Literatura Alemã	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM0411	Introdução à Linguística Alemã II	2	0	30	10
Subtotal:		2	0	30	10
Requisito					
FLM1002	Literatura Alemã: Narrativa Breve	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM1003	Literatura Alemã: Lírica	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM1004	Literatura Alemã Contemporânea	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM1005	Literatura Alemã: de 1890 até 1945	2	1	60	10
Subtotal:		2	1	60	10
Requisito					
FLM0310	Língua Alemã V	4	1	90	20
Subtotal:		4	1	90	20
Requisito					
Subtotal:		12	5	330	90

Disciplinas Optativas Eletivas							
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	
FLM0206	Introdução aos Estudos Tradutológicos	2	2	90		0	
FLM0248	Produção e Recepção de Textos em Alemão I	2	1	60		0	
<b>FLM0301 - Língua Alemã II</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0628	Leituras Específicas da Literatura Hispano-Americana	2	1	60		0	
FLM0677	Italo Calvino e Outros Narradores do Século XX	2	1	60			
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	
FLM0249	Produção e Recepção de Textos em Alemão II	2	1	60		0	
<b>FLM0302 - Língua Alemã III</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0286	Introdução à Prática de Tradução do Espanhol	2	1	60		0	
FLM0287	Introdução à Prática de Tradução do Francês	2	1	60			
FLM0288	Introdução à Prática de Tradução do Inglês	2	2	90			
FLM0497	Introdução à Tradução do Francês	2	1	60		0	
7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	
FLM0290	Tradução Comentada do Alemão I	2	2	90		10	
<b>FLM0303 - Língua Alemã IV</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0503	Literaturas de Expressão Francesa II	2	1	60		0	
FLM0505	Relações Literárias Brasil-França	2	1	60		0	
FLM0637	Tradução: Análise Contrastiva Alemão/Português	2	1	60		10	
8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	
FLM0291	Tradução Comentada do Alemão II	2	2	90		10	
<b>FLM0310 - Língua Alemã V</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0311	Língua Alemã VI: Tópicos de Linguística Alemã	4	0	60		20	
<b>FLM0310 - Língua Alemã V</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0502	Literaturas de Expressão Francesa I	2	1	60		0	
FLM0504	Perspectiva da Crítica Francesa	2	1	60		0	
FLM0627	Leituras Específicas da Literatura Espanhola	2	1	60		0	
Disciplinas Optativas Livres							
3º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	
FLM0118	Introdução à Literatura Alemã I	2	0	30			
FLM0324	Por Que Ler Os Clássicos ?	2	0	30			
FLM0685	Literatura Alemã: Bertolt Brecht	2	0	30	30		
FLM0686	Literatura Alemã: Robert Walser	2	0	30	30		
FLM0687	Tópicos de Poesia de Língua Alemã	2	0	30			
FLM0695	A Shoa como Fenômeno Histórico e Tópicos da Memória Coletiva	2	0	30			
4º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	
FLM0119	Introdução à Literatura Alemã II	2	0	30			
FLM0176	Fonologia e Fonética da Língua Alemã	2	0	30			
FLM0325	Por Que Ler Os Clássicos? II	2	0	30			
FLM0635	Intercompreensão em Línguas Românicas	2	1	60			
FLM0684	Literatura Alemã: Paul Celan	2	0	30	30		
FLM0688	Literatura Alemã: Tópicos Especiais I	2	0	30	30		
FLM0689	Literatura Alemã: Tópicos Especiais II	2	0	30	30		
FLM0690	Literatura Alemã: Tópicos Especiais III	2	0	30	30		
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	
FLM0187	Conversação em Língua Alemã I	2	1	60	30	10	
<b>FLM0301 - Língua Alemã II</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0190	Literatura Alemã e Cinema	2	0	30			
FLM0191	Tópicos Especiais da Literatura Alemã: Os Nibelungos	2	0	30			
FLM0434	Língua e Cultura Norueguesa I	2	0	30			
FLM0691	História e Memória dos Países de Língua Alemã desde os Inícios até 1918	2	0	30			
FLM0692	História e Memória dos Países de Língua Alemã desde 1918	2	0	30			
FLM0693	Cultura e Diversidade Regional nos Países de Língua Alemã	2	0	30			
FLM0694	Contribuições Alemãs na História Cultural Européia	2	0	30			
FLM0698	Língua Alemã, Subjetividade e Cultura	2	0	30			
6º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	
FLM0188	Conversação em Língua Alemã II	2	1	60	0		
<b>FLM0302 - Língua Alemã III</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0284	Tradução: Análise Contrastiva Italiano/Português	2	1	60			
FLM0435	Língua e Cultura Norueguesa II	2	0	30			
FLM0696	Cultura Pop e Produção Cultural Contemporânea nos Países de Língua Alemã	2	0	30			
FLM0697	Introdução à Gramaticalização da Língua Alemã	2	0	30			
7º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	
FLM0189	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos em Alemão	2	0	30			
<b>FLM0303 - Língua Alemã IV</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0289	Introdução à Prática de Tradução do Italiano	2	1	60			
FLM0306	Projetos de Tradução I	1	4	135			
FLM0314	Trabalho de Graduação Individual em Letras Modernas I	2	10	330			
FLM0498	Práticas de Tradução do Francês	2	1	60		0	
FLM0500	Tradução e Literatura	2	1	60		0	
FLM0501	Fundamentos da Crítica Francesa	2	1	60		0	
FLM0506	A Escrita Literária	2	1	60		0	
8º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CE	CE	CP	
FLM0307	Projetos de Tradução II	1	4	135			
FLM0315	Trabalho de Graduação Individual em Letras Modernas II	2	10	330			
FLM0405	Tradução Comentada do Alemão III	2	2	90			
<b>FLM0303 - Língua Alemã IV</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0499	Tradução Especializada e Terminologia	2	1	60		0	
FLM0533	Metodologia da Pesquisa em Letras (Alemão)	2	2	90			
<b>FLM0303 - Língua Alemã IV</b>				<b>Requisito</b>			
FLM0555	Introdução à Tradução Oral	2	2	90			
FLM0559	Tradução em Ambiente Multimídia	2	2	90			
FLM0633	Romance Hispano-Americano	2	1	60			
FLM0639	Tradução: Teoria e Prática (Alemão/Português)	2	1	60		0	
FLM0643	Produção e Compreensão em Língua Espanhola	2	1	60			
FLM0644	Políticas Linguísticas na América Latina	2	1	60			
FLM0645	Literatura Hispano-Americana e Outros Discursos e Linguagens	2	1	60			
FLM0646	Leituras Hispânicas entre os Séculos XIX e XX	2	1	60			
FLM0699	Introdução à Tradução Oral (alemão/português)	2	2	90			
<b>FLM0303 - Língua Alemã IV</b>				<b>Requisito</b>			

## Universitäten in der Großregion „Süden“ (PR, RS, SC)

## Curriculum FURB

(<http://www.furb.br/web/upl/graduacao/matriz/201411180953490.Registro%20181%20Letras%20-%20Alemao.pdf>)

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS

Curso: Letras - Língua Alemã			Código: 2014.2.188-1					
Grau Acadêmico: Licenciatura			Turno: Noturno					
Fase	Componente Curricular	Eixo	Carga Horária					Pré-Requisitos
			Créditos	Teórica	Prática	PCC	Total	
Fase	Componente Curricular	Eixo <sup>1</sup>	Créditos	Carga Horária				Pré-Requisito
				Teórica	Prática	PCC <sup>2</sup>	Total	
1	Introdução a Linguística	EE	4	54	0	18	72	-
	Literatura Alemã I	EE	4	72	0	0	72	-
	Alemão I	EE	6	90	18	0	108	-
	Produção de Texto I – EAL	EAL	2	18	0	18	36	-
	Educação Física - Prática Desportiva I	EE	2	0	36	0	36	-
	<b>Total da Fase</b>		<b>16</b>	<b>234</b>	<b>54</b>	<b>36</b>	<b>324</b>	
2	Tópicos em Linguística I	EE	4	72	0	0	72	-
	Literatura Alemã II	EE	5	90	0	0	90	-
	Alemão II	EE	5	54	18	18	90	-
	Políticas Linguísticas	EE	4	54	0	18	72	-
	Produção de Texto II – EAL	EAL	2	18	18	0	36	-
	Pesquisa em Educação – EAL	EAL	2	18	18	0	36	-
	Educação Física - Prática Desportiva II	EE	2	0	36	0	36	-
	<b>Total da Fase</b>		<b>24</b>	<b>306</b>	<b>90</b>	<b>36</b>	<b>432</b>	
3	Tópicos em Linguística II	EE	4	54	0	18	72	-
	Literatura Alemã III	EE	5	72	0	18	90	-
	Currículo e Didática – EAL	EAL	4	54	0	18	72	-
	Alemão III	EE	5	72	18	0	90	-
	Psicologia da Educação – EAL	EAL	4	54	0	18	72	-
	<b>Total da Fase</b>		<b>22</b>	<b>306</b>	<b>18</b>	<b>72</b>	<b>396</b>	
4	Humanidade, Educação e Cidadania – EAL	EAL	4	54	0	18	72	-
	Alemão IV	EE	5	54	18	18	90	-
	Metodologia do Ensino de Alemão I	EE	4	54	0	18	72	-
	Literatura Alemã IV	EE	4	54	0	18	72	-
	Linguística Aplicada ao Ensino do Alemão	EE	4	54	0	18	72	-
	<b>Total da Fase</b>		<b>21</b>	<b>270</b>	<b>18</b>	<b>90</b>	<b>378</b>	
5	LIBRAS – EAL	EE	4	54	0	18	72	-
	Alemão V	EE	4	72	0	0	72	-
	Metodologia do Ensino de Alemão II	EE	5	36	18	36	90	-
	Estágio em Língua Alemã I	EE	8	0	144	0	144	-
	Políticas Públicas, História e Legislação do Ensino – EAL	EAL	4	54	0	18	72	-
	<b>Total da Fase</b>		<b>25</b>	<b>216</b>	<b>162</b>	<b>72</b>	<b>450</b>	

5	LIBRAS – EAL	EE	4	54	0	18	72	-
	Alemão V	EE	4	72	0	0	72	
	Metodologia do Ensino de Alemão II	EE	5	36	18	36	90	-
	Estágio em Língua Alemã I	EE	8	0	144	0	144	-
	Políticas Públicas, História e Legislação do Ensino – EAL	EAL	4	54	0	18	72	-
	Total da Fase			25	216	162	72	450
6	Alemão VI	EE	7	90	18	18	126	
	Seminário de Alemão I	EE	4	54	0	18	72	-
	Estágio em Língua Alemã II	EE	8	0	144	0	144	Estágio em Língua Alemã I
	Optativa I – EAL	EAL	4	54	0	18	72	-
	Total da Fase			23	198	162	54	414
7	Cultura e Literatura Teuto-Brasileira	EE	4	54	0	18	72	-
	Estágio em Língua Alemã III	EE	8	0	144	0	144	Estágio em Língua Alemã I e II
	Seminário de Alemão II	EE	4	54	0	18	72	-
	Alemão VII	EE	4	36	18	18	72	
	Música na Sala de Aula de Alemão	EE	4	54	0	18	72	-
	Total da Fase			24	198	162	72	432
8	Estudos Temáticos em Cultura Alemã	EE	4	54	0	18	72	-
	Estágio em Língua Alemã IV	EE	8	0	144	0	144	Estágio em Língua Alemã I, II e III
	Teoria da Tradução	EE	4	54	0	18	72	-
	Alemão VIII	EE	4	54	0	18	72	
	Trabalho de Conclusão de Estágio	EE	3	54	0	0	54	
	Total da Fase			23	216	144	54	414
AACCs			14	252			252	
Créditos e Carga Horária Total da Matriz Curricular			194	2196	810	486	3492	

## Curriculum IFPLA

([http://isei.edu.br/assets/arquivos/graduacao/grade\\_portugues\\_alemao.pdf](http://isei.edu.br/assets/arquivos/graduacao/grade_portugues_alemao.pdf))

### Estrutura curricular do Curso de Letras - Português e Alemão, Licenciatura

Aprovada pela Resolução do Conselho Superior nº 04/2014, de 30/10/2014  
Vigente a partir de 2015

Sem.	Disciplina	CH	Prática Curr.
1º	Metodologia Científica	40	
	Identidade Docente	40	20
	Psicologia da Educação	40	
	Alemão I: Recursos Básicos	80	
	Sociolinguística	80	
	Produção Textual	40	20
Subtotal:		<b>320</b>	
2º	Filosofia e História da Educação	60	
	Mediação Pedagógica: Dimensão Curricular	40	20
	Mediação Pedagógica: Teorias Educacionais	40	
	Mediação Pedagógica: Processos de Aprendizagem	40	20
	Alemão II – Língua e Aprendizagem	80	
	Fundamentos e Práticas da Escrita	40	
Subtotal:		<b>300</b>	
3º	Psicologia do Desenvolvimento	60	20
	Seminário Educação e Formação Ética	40	
	Alemão III – Língua e Cultura	40	
	Alemão Fonética	40	
	Morfologia I	40	
	Gêneros Textuais	40	
	Cultura Afro-brasileira	40	20
	Fonética	40	
Subtotal:		<b>340</b>	
4º	Mediação Pedagógica: Avaliação	40	20
	Políticas Educacionais	40	
	Psicologia da Aprendizagem	40	20
	Alemão IV – Língua e Bilinguismo	40	
	Metodologia de Ensino de Língua Alemã	40	20
	Sintaxe I	80	
	Literatura Brasileira I	80	20
	Morfologia II	40	
Subtotal:		<b>400</b>	
5º	Alemão V – Leitor e o Texto / Ensino de Alemão no Contexto brasileiro	40	20
	Laboratório de Ensino de Alemão	80	20
	Metodologia de Ensino de Língua e Literatura: Português	80	20
	Literatura Juvenil	40	20
	Sintaxe II	80	
Subtotal:		<b>320</b>	
6º	Estudos de Gramática em Língua Alemã	40	
	Estágio Supervisionado: Alemão – Anos Iniciais	100	
	Literatura Brasileira II	80	
	Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa	80	20
	Oratória e Corporeidade	40	20



Subtotal:		<b>340</b>	
7º	História da Literatura Alemã	80	20
	Estágio Supervisionado: Português - Anos Finais do Ensino Fundamental	200	
	Análise do Discurso	40	
	Recepção Modos de Leitura e Tecnologias	40	
Subtotal:		<b>360</b>	
8º	Metodologia de Pesquisa	40	
	Educação para Inclusão	40	20
	Literatura de Expressão Alemã e Identidade Cultural	40	20
	Estágio Supervisionado: Português – Ensino Médio	200	
	Português Histórico	40	
Subtotal:		<b>360</b>	
9º	TCC	60	
	Seminário de Aprofundamento	40	
	Estágio Supervisionado: Alemão – Anos Finais do Ensino Fundamental	100	
Subtotal:		<b>200</b>	
10º	TCC	60	
	LIBRAS	40	20
	Estágio Supervisionado: Alemão - Ensino Médio	100	
Subtotal:		<b>200</b>	
<b>Carga horária das disciplinas</b>		<b>3.140</b>	
<b>Formação Complementar</b>		<b>200</b>	
<b>Prática Curricular</b>			<b>400</b>
<b>Carga horária total do curso</b>		<b>3740</b>	

## Curriculum UFPel

(http://wp.ufpel.edu.br/alemao/grade-curricular/)

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Língua Portuguesa: Sintaxe I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Portuguesa: Sintaxe II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Portuguesa: Morfologia (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Portuguesa: Fonologia (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Ensino da Língua Portuguesa I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Optativa A	Optativa A	Optativa B
Produção da Leitura e da Escrita I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Linguística Geral (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Sociolinguística (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Latim Básico I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Latim Básico II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Optativa A	Optativa A	Optativa B
Introdução aos Estudos Literários (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Panorama Cultural da Literatura Brasileira I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Panorama Cultural da Literatura Brasileira II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Crítica Literária (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Ensino da Literatura (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Optativa A	Optativa A	Optativa B
Teorias e Práticas de Leitura (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Educação Brasileira Organização e Políticas Públicas (4h/t)	Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Linguística Textual (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Estágio de Observação LP/LIT (2h/p)	Estágio de Intervenção Comunitária LP/LIT (6h/p)	Estágio de Intervenção Comunitária - Língua Alemã (6h/p)	Estágio de Regência - Língua Alemã (8h/p)
Fundamentos Sócio- Histórico-Filosóficos da Educação (4h/t)	Língua Alemã II (5h/t+1h/p) (1h/e)	Fundamentos Psicológicos da Educação (4h/t)	Língua Alemã IV (5h/t+1h/p) (1h/e)	Estágio de Observação - Língua Alemã 2h/p)	Optativa B	Optativa B	Estágio de Regência LP e LIT (8h/p)
Língua Alemã I (9h/t+1h/p) (1h/e)	Fonética e Fonologia da Língua Alemã (3h/t+1h/p) (1h/e)	Língua Alemã III (5h/t+1h/p) (1h/e)	Ensino da Língua Alemã Instrumental (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Língua Alemã V (5h/t+1h/p) (1h/e)	Língua Alemã VI (5h/t+1h/p) (1h/e)	Língua Alemã VII (5h/t+1h/p) (1h/e)	Língua Alemã VIII (3h/t+1h/p + 1/h/e)
Optativa B	Optativa B	Linguística Aplicada e Ensino da Língua Alemã I (3h/t+1h/p) (1h/e)	Cultura e Civilização Germanofona (3h/t+1h/p) (1h/e)	Literaturas de Língua Alemã I (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Literaturas de Língua Alemã II (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Literaturas de Língua Alemã III (3h/t+1h/p + 1/h/e)	Literaturas de Língua Alemã IV (3h/t+1h/p + 1/h/e)
35h	31h	37h	36h	35h	33h	33h	26h
Optativas B: 4h	Optativas B: 4h				Optativas A: 15h*	Optativas A: 15h	Optativas B: 12h
Formação livre: 100h				Formação complementar: 200h			

Legenda:

- Carga horária total do semestre.
- Optativas grupo A: disciplinas a serem cursadas obrigatoriamente pelo aluno para a integralização da carga horária total do curso.
- Optativas grupo B: disciplinas a serem cursadas como parte da formação livre ou opcional do aluno, cursadas no curso, em outras unidades da Universidade ou em mobilidade acadêmica.
- \* As 15h/a das disciplinas optativas do grupo A estão computadas nas 33 horas/aula do semestre.

## Curriculum UFPR

([http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/99I\\_LICENCIATURA-EM-PORTUGUÊS-E-ALEMÃO\\_2007.pdf](http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/99I_LICENCIATURA-EM-PORTUGUÊS-E-ALEMÃO_2007.pdf))

**99I - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS E ALEMÃO**

CH Disciplinas obrigatórias: 2970 [3030 c/LIBRAS]

CH Optativas: 520

CH Atividades formativas: 200

CH Total da Habilitação: 3690 [3720 c/LIBRAS]

99I LICENCIATURA EM ALEMÃO E PORTUGUÊS		CURRÍCULO 2007	
CODIGO	DISCIPLINA	CH SEMANAL	PRE-REQUISITO
<b>1º.PERÍODO</b>			
HE201	ALEMÃO BÁSICO I	120	
HL201	LÍNGUA PORTUGUESA I	60	
HL222	LINGÜÍSTICA I	60	
HL226	TEORIA DA LITERATURA I	60	
HL817	Literatura grega I: épica	30	
<b>2º.PERÍODO</b>			
HE202	ALEMÃO BÁSICO II	120	HE201
HL396	LÍNGUA PORTUGUESA IV	60	
HL223	LINGÜÍSTICA II	60	
HL227	TEORIA DA LITERATURA II	60	HL226
HL818	Literatura Latina I: lírica	30	
HE391 ou HL852**	INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA I	30	
<b>3º.PERÍODO</b>			
HE203	LÍNGUA ALEMÃO I	60	HE202
HL804	LÍNGUA PORTUGUESA III	60	
HL224	LINGÜÍSTICA III	60	
HL231	LITERATURA BRASILEIRA I	60	HL226
HL820	Literatura Latina II: comédia	30	
EP073	Políticas e planejamento da Educação	60	
<b>4º.PERÍODO</b>			
HE204	LÍNGUA ALEMÃO II	60	HE203
HL394	LÍNGUA PORTUGUESA II	60	
HL398	LITERATURA BRASILEIRA II	60	HL226
HL819	Literatura Grega II: tragédia	30	
ET053	Psicologia da educação	60	
<b>5º.PERÍODO</b>			
HE205	LÍNGUA ALEMÃO III	60	HE204
HL233	LITERATURA BRASILEIRA III	60	HL226
HL815	Poesia portuguesa :do trovadorismo ao arcadismo	60	
EM200	Didática	60	
<b>6º.PERÍODO</b>			
HE206	LÍNGUA ALEMÃO IV	60	HE205
HE209	LITERATURA ALEMÃO I	45	HE205
HL397	LÍNGUA PORTUGUESA V	60	
HL234	LITERATURA BRASILEIRA IV	60	HL226
EP074	Organização do trabalho pedagógico	60	
<b>7º.PERÍODO</b>			
HE207	LÍNGUA ALEMÃO V	60	HE206
HE210	LITERATURA ALEMÃO II	45	HE205
HE229	LITERATURA PORTUGUESA II	60	
HE892	CULTURA E ENSINO DE LEM NA ESCOLA	60	
ET054	Processos interativos na educação	60	
EM115	Metodologia do Ensino de LP	60	
<b>8º.PERÍODO</b>			
HE208	LÍNGUA ALEMÃO VI	60	HE207
HE211	LITERATURA ALEMÃO III	45	HE205
HL816	Narrativa de ficção portuguesa	60	
EM116	Prática de Docência em Língua Portuguesa I	105	EM115
EM121	Metodologia do ensino de LEM anglo-germânica	60	
EM124 ou ET102 ou HL898 ou HL898	Prática de Pesquisa em Educação I***	45	
<b>9º.PERÍODO</b>			
HE212	LITERATURA ALEMÃO IV	45	HE205
HL154	Literatura e Leitura na Escola	60	
EM117	Prát. de Docência de Língua Portuguesa II	90	EM116
EM122	Prática de Docência em LEM anglo-germânica I	105	EM121
HE124 ou ET103 ou HL899 ou HL1087	Prática de Pesquisa em Educação II***	45	EM124 ou ET102 ou HE1086 ou HL898
<b>10º PERÍODO</b>			
ET083**	Comunicação em LIBRAS	60	
EM123	Prát. de docência em LEM anglo-germânica II	90	EM122

## Curriculum UFRGS

([http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=334](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334))

**Curso:** LETRAS  
**Habilitação:** LICENCIATURA EM LETRAS  
**Curriculo:** LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA ALEMÃ E LITERATURA DE LÍNGUA ALEMÃ

**Créditos Obrigatórios:** 215  
**Créditos Eletivos:** 8  
**Créditos Complementares:** 14  
**Créditos Convertidos:** 6  
**Total:** 243

**Carga Horária Obrigatória:** 3315  
**Carga Horária Eletiva:** 120  
**Nº de Tipos de Créditos Complementares:** 2  
**Total:** 3645

**Etapas****Etapas**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET03371	CONCEITOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA	Obrigatória	4	60
LET01441	ELEMENTOS DE LATIM I	Obrigatória	5	75
LET01431	LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	Obrigatória	4	60
LET03357	LEITURAS ORIENTADAS I	Obrigatória	3	45
LET02201	LÍNGUA ALEMÃ I	Obrigatória	6	90
LET01009	LITERATURA BRASILEIRA A	Obrigatória	4	60
EDU01005	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Obrigatória	2	30

**Etapas****Etapas**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET03372	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I - LET03371 - CONCEITOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA	Obrigatória	4	60
EDU01004	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	Obrigatória	2	30
LET03358	LEITURAS ORIENTADAS II - LET03357 - LEITURAS ORIENTADAS I	Obrigatória	3	45
LET02202	LÍNGUA ALEMÃ II - LET02201 - LÍNGUA ALEMÃ I	Obrigatória	6	90
LET01010	LITERATURA BRASILEIRA B - LET01009 - LITERATURA BRASILEIRA A	Obrigatória	4	60
EDU03022	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	Obrigatória	2	30
LET01432	VISÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA - LET01431 - LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	Obrigatória	4	60

**Etapas****Etapas**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET03373	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II - LET03372 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I	Obrigatória	4	60
LET03004	ESTUDOS LITERÁRIOS - LET03357 - LEITURAS ORIENTADAS I - e LET03358 - LEITURAS ORIENTADAS II	Obrigatória	4	60
EDU01010	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	Obrigatória	2	30
LET02203	LÍNGUA ALEMÃ III - LET02202 - LÍNGUA ALEMÃ II	Obrigatória	5	75
LET01015	LITERATURA BRASILEIRA C - LET01010 - LITERATURA BRASILEIRA B	Obrigatória	4	60
LET01433	MORFOLOGIA E SINTAXE - LET01432 - VISÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA	Obrigatória	4	60
EDU01011	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Obrigatória	2	30

## Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET01435	FONOLOGIA - LET01433 - MORFOLOGIA E SINTAXE	Obrigatória	4	60
LET02204	LÍNGUA ALEMÃ IV - LET02203 - LÍNGUA ALEMÃ III	Obrigatória	5	75
LET01014	LITERATURA BRASILEIRA D - LET01015 - LITERATURA BRASILEIRA C	Obrigatória	4	60
LET01011	LITERATURA PORTUGUESA I - LET03004 - ESTUDOS LITERÁRIOS	Obrigatória	4	60
LET01434	SINTAXE - LET01433 - MORFOLOGIA E SINTAXE	Obrigatória	4	60
LET03363	TEORIA DA LITERATURA I - LET03358 - LEITURAS ORIENTADAS II	Obrigatória	4	60
<b>Grupo de Alternativas: - [2] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos</b>				
EDU03025	EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA	Alternativa	2	30
EDU02027	ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE	Alternativa	2	30
EDU03041	PESQUISA EM EDUCAÇÃO I - A	Alternativa	2	30
EDU03023	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	Alternativa	2	30
EDU01016	PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS	Alternativa	2	30
EDU01012	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II - EDU01011 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Alternativa	2	30
EDU03031	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	Alternativa	2	30
EDU03030	SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO	Alternativa	2	30
EDU02029	TEORIA DE CURRÍCULO	Alternativa	2	30

## Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
EDU02084	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO	Obrigatória	4	60
LET01436	ESTUDO DO TEXTO - LET01434 - SINTAXE	Obrigatória	4	60
LET02205	LÍNGUA ALEMÃ V - LET02204 - LÍNGUA ALEMÃ IV	Obrigatória	4	60
LET01012	LITERATURA PORTUGUESA II - LET01011 - LITERATURA PORTUGUESA I	Obrigatória	4	60
LET01013	PANORAMA CULTURAL DA LITERATURA BRASILEIRA - LET01014 - LITERATURA BRASILEIRA D	Obrigatória	4	60
LET03364	TEORIA DA LITERATURA II - LET03363 - TEORIA DA LITERATURA I	Obrigatória	4	60
<b>Grupo de Alternativas: - [1] Atividades Exigidas - [4] Créditos Exigidos</b>				
LET02219	CULTURA ALEMÃ I - LET02203 - LÍNGUA ALEMÃ III	Alternativa	4	60
LET02549	CULTURA ALEMÃ II - LET02203 - LÍNGUA ALEMÃ III	Alternativa	4	60

## Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET02041	DIDÁTICA DA LÍNGUA ALEMÃ - LET02204 - LÍNGUA ALEMÃ IV	Obrigatória	4	60
LET02065	HISTÓRIA DA LITERATURA ALEMÃ I	Obrigatória	4	60
LET03378	INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA HISTÓRICA - LET03373 - ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II	Obrigatória	4	60
LET02539	LÍNGUA ALEMÃ VI - LET02205 - LÍNGUA ALEMÃ V	Obrigatória	4	60
LET01016	LITERATURA PORTUGUESA III - LET01012 - LITERATURA PORTUGUESA II	Obrigatória	4	60
LET01437	SEMÂNTICA FRASAL E TEXTUAL - LET01436 - ESTUDO DO TEXTO	Obrigatória	4	60
LET01490	SEMINÁRIO PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA - LET01013 - PANORAMA CULTURAL DA LITERATURA BRASILEIRA	Obrigatória	2	30

**Etapas 7**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET02084	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LINGUA ALEMÃ I - LET02041 - DIDÁTICA DA LÍNGUA ALEMÃ	Obrigatória	6	90
LET02066	HISTÓRIA DA LITERATURA ALEMÃ II	Obrigatória	4	60
EDU01013	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Obrigatória	2	30
EDU03071	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	Obrigatória	2	30
LET01020	PROGRAMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA - LET01436 - ESTUDO DO TEXTO	Obrigatória	4	60
LET01438	TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA - LET01437 - SEMÂNTICA FRASAL E TEXTUAL	Obrigatória	4	60

**Etapas 8**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET02085	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LINGUA ALEMÃ II - LET02041 - DIDÁTICA DA LÍNGUA ALEMÃ - e LET02084 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LINGUA ALEMÃ I	Obrigatória	6	90
LET01211	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS I - LET01020 - PROGRAMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Obrigatória	8	120
LET02067	HISTÓRIA DA LITERATURA ALEMÃ III	Obrigatória	4	60

**Etapas 9**

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Caráter	Créditos	Carga Horária
LET02055	A LITERATURA ALEMÃ NA SALA DE AULA	Obrigatória	4	60
LET01212	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS II - LET01211 - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS I	Obrigatória	10	150
	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LET - Créditos Obrigatórios - 140	Obrigatória	0	90

## Curriculum UFSC

(<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=421>)

Fase 01						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7020 Introdução aos Estudos da Narrativa	Ob	72	4	(LLE5381 ou LLE5445 ou LLV5933 ou LLV7402)		
LLE7030 Introdução aos Estudos da Tradução	Ob	36	2	(LLE5060 ou LLE5160 ou LLE5710)		
LLE7040 Introdução aos Estudos da Linguagem	Ob	72	4			
LLE7050 Introdução à Linguística Aplicada	Ob	36	2	LLE5045		
LLE7111 Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã I	Ob	72	4	LLE5701		
LLE7191 Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã I	Ob	72	4			
Fase 02						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7023 Introdução ao Estudo do Texto Poético e Dramático	Ob	72	4	(LLV5932 ou LLV7403)		
LLE7041 Estudos Linguísticos I	Ob	72	4	(LLV5601 ou LLV7004) eh (LLV5602 ou LLV7005) eh (LLV5104 ou LLV7006) eh (LLV5102 ou LLV7007)	LLE7040	
LLE7051 Linguística Aplicada I (PCC 36 h/a)	Ob	72	4	LLE5045	LLE7050	
LLE7112 Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã II	Ob	72	4	LLE5702	LLE7111	
LLE7192 Compreensão e produção Escrita em Língua Alemã II	Ob	72	4	LLE5702	LLE7191	
Fase 03						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7021 Literatura Ocidental I	Ob	72	4	(LLE5606 ou LLV5931 ou LLV7401)	(LLE7020 eh LLE7023)	
LLE7031 Estudos da Tradução I	Ob	72	4	LLE5060	LLE7030	
LLE7042 Estudos Linguísticos II	Ob	72	4	(LLV5657 ou LLV7009) eh (LLV5109 ou LLV7011) eh (LLV5106 ou LLV7012) eh (LLV5105 ou LLV7017) eh (LLV7018)	LLE7040	
LLE7113 Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã III	Ob	72	4	LLE5703	LLE7112	
LLE7193 Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã III	Ob	72	4	LLE5703	LLE7192	
Fase 04						
Ao concluir as disc. que constituem as 4 primeiras fases sugeridas o aluno deverá optar por Bach. ou por Lic.						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7022 Literatura Ocidental II	Ob	36	2	LLE5605	(LLE7020 eh LLE7023)	
LLE7032 Estudos da Tradução II	Ob	36	2		LLE7030	
LLE7052 Linguística Aplicada II	Ob	36	2		LLE7050	
LLE7060 Pesquisa em Letras Estrangeiras (PCC 18 h/a)	Ob	72	4	(LLE5016 eh LLE5017) ou (LLE5291 eh LLE5292) ou (LLE5486 eh LLE5487) ou (LLE5581 eh LLE5582) ou (LLE5375 eh LLE5376)		
LLE7114 Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã IV (PCC 18 h/a)	Ob	72	4	LLE5704	LLE7113	
LLE7194 Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã IV (PCC 18 h/a)	Ob	72	4	LLE5704	LLE7193	
- Disciplina Optativa	Op	36	2			

Fase 05						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7115 Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã V (PCC 36 h/a)	Ob	72	4	LLE5705	LLE7114	
LLE7121 Literatura Alemã I (PCC 36)	Ob	72	4	LLE5446	(LLE7020 eh LLE7023 eh LLE7194)	
LLE7195 Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã V (PCC 36 h/a)	Ob	72	4	LLE5705	LLE7194	
MEN5604 Didática D - PCC 12 horas/aula	Ob	72	4	(MEN5131 ou MEN5601) ou (MEN5132 ou MEN5134 ou MEN5135)		
PSI5137 Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (PCC 12 horas/aula)	Ob	72	4	(PSI5105 eh PSI5106 ou PSI5107)		

Fase 06						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED5187 Organização Escolar (PCC 18 horas-aula)	Ob	72	4	(EED5129 ou EED5185)		
LLE7116 Compreensão e produção Oral em Língua Alemã VI (PCC 18 h/a)	Ob	72	4	LLE5706	LLE7115	
LLE7122 Literatura Alemã II (PCC 18)	Ob	72	4	LLE5446	(LLE7020 eh LLE7023 eh LLE7194)	
LLE7196 Compreensão e produção Escrita em Língua Alemã VI (PCC 36 h/a)	Ob	72	4	LLE5706	LLE7195	
MEN7040 Metodologia do Ensino de Alemão (PCC 36 h/a)	Ob	108	6	MEN5504	(LLE7115 eh LLE7195 eh MEN5604)	

Fase 07						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7117 Compreensão e Produção Oral em Língua Alemã VII (PCC 18 h/a)	Ob	36	2	LLE5707	LLE7116	
LLE7123 Literatura Alemã III (PCC 36)	Ob	72	4	LLE5447	(LLE7020 eh LLE7023 eh LLE7194)	
LLE7197 Compreensão e Produção Escrita em Língua Alemã VII (PCC 36 h/a)	Ob	72	4	LLE5707	LLE7196	
MEN7048 Estágio Supervisionado I - Alemão	Ob	234	13	(MEN7041 eh MEN7042 eh MEN7043)	(LLE7116 eh LLE7196 eh MEN7040)	
- Disciplina Optativa	Ob	72	4			

Fase 08						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
LLE7124 Literatura Alemã IV (PCC 36h/a)	Ob	72	4	LLE5448	(LLE7020 eh LLE7023 eh LLE7194)	
LSB7904 Língua Brasileira de Sinais (PCC 18 horas-aula)	Ob	72	4			
MEN7049 Estágio Supervisionado II - Alemão	Ob	252	14	(MEN7041 eh MEN7042 eh MEN7043)	(LLE7116 eh LLE7197 eh MEN7048)	
- Disciplina Optativa	Ob	72	4			



## Curriculum UNIOESTE

(<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/3452009-CEPE.pdf?15:14:43>)

<b>CURSO DE LETRAS DA UNIOESTE – <i>CAMPUS</i> DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON</b>		
<b><i>CAMPUS:</i> Marechal Cândido Rondon</b>		
<b>CENTRO:</b> Ciências Humanas, Educação e Letras		
<b>NÚMERO DE VAGAS:</b> 40 vagas		<b>TURNO:</b> Noturno
<b>LOCAL DE OFERTA:</b> Marechal Cândido Rondon		
<b>CARGA HORÁRIA:</b> 3.005		
<b>MODALIDADE</b>		<b>BACHARELADO</b>
	X	<b>LICENCIATURA</b>
<b>INTEGRALIZAÇÃO</b>	<b>Tempo mínimo:</b> 4 anos	
	<b>Tempo máximo:</b> 7 anos	
<b>COM HABILITAÇÕES:</b>		
Língua Portuguesa e respectivas literaturas e Língua Alemã		<b>10 vagas</b>
Língua Portuguesa e respectivas literaturas e Língua Espanhola		<b>15 vagas</b>
Língua Portuguesa e respectivas literaturas e Língua Inglesa		<b>15 vagas</b>
<b>ANO DE IMPLANTAÇÃO:</b> 2010		

Código	Disciplina	Pré-requisi-to Código	Carga Horária					Forma de Oferta
			To-tal	Teó-rica	Práti-ca	APS	PCC	Sem/Anual
1º ano								
1	Leitura e Produção Textual		68	56			12	Anual
2	Tópicos de Gramática Normativa		68	56			12	Anual
3	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I		136	112			24	Anual
4	Introdução aos Estudos Literários		136	112			24	Anual
5	Psicologia do Desen. e da Aprendizagem		68	56			12	Anual
6	Literatura Infanto-Juvenil		136	112			24	Anual
7	Língua Latina I		68	56			12	Anual
Subtotal			680	560			120	
2º ano								
8	Introdução aos Estudos Linguísticos		68	56			12	Anual
9	Semântica		68	56			12	Anual
10	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa II	3	136	112			24	Anual
11	Literatura Brasileira I		136	112			24	Anual
12	Teoria da Literatura		68	56			12	Anual
13	Didática I		68	56			12	Anual
14	Língua Latina II		68	56			12	Anual
15	Fonética e Fonologia		68	56			12	Anual
Subtotal			680	560			120	

<b>3º ano</b>								
16	Estudos Lingüísticos I		68	56			12	Anual
17	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa III	10	136	112			24	Anual
18	Didática II		68	56			12	Anual
19	Literatura Brasileira II		136	112			24	Anual
20	Lingüística Textual		68	56			12	Anual
21	LIBRAS		68	56			12	Anual
22	Prática de Ensino de Língua Port. e Lit. I/Estágio Supervisionado		170		170			Anual
Subtotal			714	448	170		96	

<b>4º ano</b>								
23	Lexicologia da Língua Portuguesa		68	56			12	Anual
24	Sintaxe do Português		68	56			12	Anual
25	Estudos Lingüísticos II		68	56			12	Anual
26	Literaturas de Expressão Portuguesa		68	56			12	Anual
27	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa IV	17	68	56			12	Anual
28	Análise do Discurso		68	56			12	Anual
29	Literatura Alemã/Espanhola/Inglesa	17	68	56			12	Anual
30	Prática de Ensino de Língua Portuguesa/Literatura II/Est. Sup.		85		85			Anual
31	Prática de Ensino de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa /Estágio Supervisionado	17	170		170			Anual
Subtotal			731	392	255		84	

